

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Mariana Roncarati de Souza Rocha**

**PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA  
CRECHE:**

**a co-autoria da criança na construção da prática educativa**

**Rio de Janeiro**

**Março de 2012**

Mariana Roncarati de Souza Rocha

**PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA CRECHE:**

**a co-autoria da criança na construção da prática educativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Maria Fernanda Rezende Nunes

Rio de Janeiro  
Março de 2012

*Às educadoras de creche e às crianças.*

## AGRADECIMENTOS

À boa energia da Vida.

À minha tia Cláudia Roncarati (*in memoriam*), com muito carinho e amor.

À minha querida orientadora, Maria Fernanda Rezende Nunes, por sua generosidade, disponibilidade, alegria, dedicação, leveza e cuidado na orientação deste trabalho.

À Sonia Kramer, pelo cuidado generoso com que auxiliou nas questões da pesquisa durante a qualificação e pela disponibilidade em participar da Banca Examinadora.

À Ângela Martins, pelas preciosas contribuições para as reflexões freireanas que conduziram a pesquisa e pela disponibilidade em participar da Banca Examinadora.

Às creches nas quais pesquisei, por terem tornado possível a pesquisa de campo.

Ao meu marido, Daniel Marinho, pelo carinho, amor e companheirismo, e por ter incentivado e apoiado a minha dedicação intensa à pesquisa.

A meus pais, Virgínia e Francisco, pelo carinho e pelo apoio incondicional na minha trajetória profissional e humana.

À minha mãe, Virgínia, pelo cuidado especial e fundamental na colaboração da revisão ortográfica do texto.

A meus tios Patrícia e Jorge, por todos os incentivos para a minha formação.

À Daniela Guimarães, pela preciosa base teórica sobre questões da primeira infância, que continuaram na orientação da minha monografia ao curso de Especialização em Educação Infantil, PUC-Rio, e culminaram no desejo de realizar a pesquisa em questão.

À UNIRIO e a todos os professores com os quais tive oportunidade de aprender durante o curso do Mestrado.

À CAPES e ao REUNI, pelos recursos para realização deste trabalho.

Às colegas do grupo de pesquisa POPE (UNIRIO), pelo apoio e pelas ricas trocas.

Aos jardins e passarinhos do Parque Lage, que muito me inspiraram nas longas tardes de escrita, sentada à mesa na cafeteria do parque. Também aos passarinhos e jardins do Instituto Moreira Salles.

À Mel, gatinha muito amada e companheira que mora comigo e que passou horas e horas ao lado do meu computador.

À todas as creches nas quais trabalhei e com as quais tive oportunidade de conhecer e de aprender sobre crianças.

*“Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.*

*“Ensinar exige saber escutar”.*

*“Ensinar exige alegria e esperança”.*

(Paulo Freire)

## **Mais respeito, eu sou criança!**

Prestem atenção no que eu digo,  
pois eu não falo por mal:  
os adultos que me perdoem,  
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:  
pra que ver por cima do muro,  
se é mais gostoso escalar?  
Pra que perder tempo engordando,  
se é mais gostoso brincar?  
Pra que fazer cara tão séria,  
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,  
é o chão que vêm por trás.  
Pra nós, atrás de vocês,  
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,  
olhem seus próprios narizes:  
lá no seu tempo de infância,  
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram  
já fugiu de sua lembrança,  
fiquem sabendo o que eu quero:  
mais respeito, eu sou criança!

(Pedro Bandeira)

## RESUMO

O objetivo desta dissertação reside na investigação da educação dialógica - proposta por Paulo Freire -, na perspectiva da creche, analisando, assim, a possibilidade de inclusão das contribuições das crianças na construção de práticas educativas destinadas a elas. Ancorada na concepção de que a criança é competente para se comunicar, desde que nasce, a pesquisa foi ao encontro de expressões infantis e da potência dialógica inerentes às mesmas. Foram reunidas e analisadas teorias que aproximam o adulto de um diálogo ativo com a criança. A partir da interlocução entre Wallon, Freire e Bakhtin, a pesquisa destacou algumas pistas teóricas sobre o diálogo e a sua construção para conduzir e embasar o estudo, bem como as análises e reflexões do trabalho de campo em duas creches do Rio de Janeiro. Foram realizadas observações com crianças entre um ano e dois meses a dois anos e sete meses de idade, com o objetivo de captar nuances das comunicações afetivas e dos contextos dialógicos que envolvem as práticas educativas. A afetividade presente nas expressões infantis, seu potencial de mobilização emocional em relação ao adulto e as sutilezas do diálogo-tônico foram destacados no aporte teórico e observados no campo. Foram evidenciadas possibilidades de contextos dialógicos na creche, para os quais a escuta e a responsividade – duas das pistas encontradas – mostraram-se essenciais. A pesquisa busca contribuir para a ampliação do olhar e da escuta do adulto sobre a expressão infantil, de modo que o mesmo vislumbre potências dialógicas nas relações estabelecidas com as crianças e com as questões que envolvem o contexto da creche.

**Palavras-chave:** Educação dialógica – creche – práticas educativas.

## **ABSTRACT**

The objective of this dissertation is the investigation of dialogical education – proposed by Paulo Freire – in view of the daycare centers, analyzing, as well, the possibility of including the contributions of children in the construction of educational practices aimed at them. Anchored on the concept that the child is competent to communicate, from birth, the survey looked for children’s expressions and the dialogue power inherent to them. Theories that approximate the adult of an active dialogue with the child were analyzed. From the dialogue among Wallon, Freire and Bakhtin, the survey highlighted some theoretical clues about the dialogue and its construction to conduct the study, as well as reviews and discussions of fieldwork in two daycare centers in Rio de Janeiro. Observations were made with children aged one year and two months to two years and seven months old, with the goal to capture the nuances of communication and affective contexts involving dialogical educational practices. The affection in children’s expressions, their potential for emotional mobilization in relation to the adult and the subtleties of the tonic-dialogue were highlighted and evidenced in the comments and in the observations. The research showed possibilities of dialogical contexts in the daycare centers, for which listening and responsiveness – two of the clues – showed essential. The research aims to contribute to the expansion of looking at and listening to children’s expressions, so that the adult is able to find dialogical possibilities in the relationship with children and the issues surrounding the contexts of daycare centers.

**Keywords:** Dialogical education – daycare – educational practices.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	10
<b>Capítulo 1: Perspectivas de diálogo com a criança: ultrapassando fronteiras relacionais na creche</b>	23
1.1 Na trilha do diálogo com a criança: busca, (re) conhecimento e ressignificação de pistas	28
1.2 Relações dialógicas na creche: um olhar para as emoções	38
<b>Capítulo 2: Recursos metodológicos para captar o ponto de vista da criança: preparação e chegada ao campo</b>	44
2.1 Apresentando as creches pesquisadas	50
2.2 A chegada ao campo: primeiras impressões das creches pesquisadas	53
<b>Capítulo 3: Reconhecendo pistas para o diálogo: o exercício de escuta das crianças e das práticas educativas do campo</b>	60
3.1 Pistas	61
3.2 Práticas educativas e interações	76
<b>Reflexões finais: Um convite ao diálogo com a criança na creche</b>	90
Referências	95

## PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA CRECHE: a co-autoria da criança na construção da prática educativa

Mariana Roncarati de Souza Rocha

### INTRODUÇÃO

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?  
(WALLON, 2007, p. 9)

A reflexão-convite feita por Wallon guia o olhar da presente pesquisa no contexto das experiências educativas de crianças em creches: como buscar uma aproximação do ponto de vista *delas*, para poder conhecer a infância na perspectiva das crianças?

Apoiada na perspectiva de Wallon, que buscou compreender e se aproximar do ponto de vista da criança para construir sua teoria acerca da evolução psicológica na infância, a pesquisa caminha na direção de captar e de compreender ativamente os fios que tecem as possibilidades de diálogo entre os adultos e as crianças pequenas. Acreditamos que no diálogo com crianças podemos aprender sobre elas *com* elas e, assim, construir *com* elas uma prática educativa na creche, incluindo-as como co-autoras nesse contexto.

Para tal, buscou-se captar nuances que tecem a entrada do adulto na corrente do diálogo com crianças pequenas, um diálogo que se apresentou sutil, não linear, não formal e, por isso, exigiu muita atenção e apuro da sensibilidade para perceber momentos comunicativos e, ativamente, buscar compreender seus sentidos.

Algumas questões direcionaram o olhar e a escuta no campo: como se dá a comunicação das crianças bem novas? Como captar as suas impressões e os seus pontos de vista? Como compreender o que as crianças de bem pouca idade comunicam? Quais formas de comunicação que utilizam as crianças? Na busca de elucidar essas questões, a pesquisa foi ao encontro de pistas teóricas que abordam o tema do diálogo, transpondo-as para a perspectiva da creche, assim como buscou (re) conhecer e identificar, por meio de observações de campo em duas creches, formas de comunicação intrínsecas às crianças, para

analisar os passos que podem levar o adulto a entrar na corrente do diálogo com crianças até 2 anos e meio de idade.

Reconhecer a linguagem característica da primeira infância é uma questão central para os educadores que atuam em creches. No seu dia-a-dia, o professor lida com emoções, com sentimentos, com histórias de vida - dele e das pessoas com as quais trabalha e pelas quais é responsável. Compreender a linguagem das crianças pequenas não é tarefa fácil, principalmente em se tratando de crianças que não verbalizam. Embora tenhamos sido crianças, nos distanciamos das sutilezas dessa comunicação, dando prioridade ao que é verbalizado em detrimento das expressões do corpo: as emoções, o olhar, os gestos, as mímicas, o movimento, o silêncio.

Minha trajetória profissional vai ao encontro das questões que me inquietam e direcionam o meu olhar para o contexto educativo da creche. Graduei-me em psicomotricidade em 2003 e recém-formada comecei a trabalhar com a educação infantil, mais precisamente na creche, atividade que, até os dias de hoje, me mobiliza de corpo inteiro. Ao longo do meu percurso profissional tive a oportunidade de trabalhar em dez creches do Rio de Janeiro e de prestar consultoria ou formação em diversas outras. A experiência em diversas instituições me possibilitou o contato com várias práticas educativas e concepções educacionais distintas. Encantei-me pelo universo sutil das relações e do trabalho educativo com as crianças pequenas e, talvez por isso, venho me dedicando a estudar teoricamente sobre o caráter e as especificidades das práticas educativas na creche, assim como sobre as nuances e tensões que envolvem as relações entre o adulto e a criança neste segmento.

Trabalho na creche com um *olhar sobre o corpo* da criança e do adulto – não trabalho *com*, nem tão pouco *o* corpo, mas suas expressões, comunicações, manifestações, em relação intrínseca com o sujeito que o habita e que o *é*. Percebo que as crianças possuem uma linguagem que permeia as conotações comunicativas manifestadas pelo corpo, como as emoções, as mímicas faciais, os gestos, etc. Movida pelo desejo de aprofundar o conhecimento sobre a linguagem na primeira infância, em 2008 dediquei a minha monografia para o curso de Especialização em Educação Infantil na PUC-Rio, orientada pela professora Daniela Guimarães, ao estudo sobre a importância da liberdade de expressão na creche, como uma das formas de possibilidade de diálogo entre a criança e o adulto. Neste estudo aprofundamos sobre a comunicação da criança na creche, que apresenta-se essencialmente corporal diante da ausência da verbalização, ou da insuficiência desta para dar conta de a criança expressar com clareza suas necessidades, desejos, medos, etc. Percebemos que as manifestações afetivas do corpo, por isso, podem ser *potencial* de diálogo, pois pressupõem

que o adulto busque compreendê-las e responder a elas. Esse trabalho foi um prelúdio para a execução da presente pesquisa.

Assim, a comunicação corporal é, também, a linguagem dos pequenos. Suas emoções, sentimentos e estados íntimos podem ser externalizados genuinamente pelo corpo e, quanto menor a criança, mais é necessária a presença de um interlocutor que dê sentido aos seus movimentos e as suas expressões, dialogando com estes, para que ela seja auxiliada na satisfação de suas necessidades e acolhida em seus interesses.

No decorrer da minha experiência profissional, percebo que há a necessidade de um maior embasamento teórico e prático na formação inicial do professor, de modo a subsidiá-lo para lidar com as questões corporais, do movimento e da afetividade dos educandos com propriedade. Esses temas, na maioria das vezes, se apresentam estranhos aos professores, o que os levam a disciplinarem e a reprimirem as expressões do corpo, por não saberem como se relacionar e lidar com estas. Nesse contexto, no processo de formação de professores que venho desenvolvendo, apresento situações da prática educativa cotidiana que envolvem múltiplos aspectos da dimensão corporal e afetiva. O foco desse trabalho é apresentar/refletir acerca das possibilidades da inclusão do corpo e do movimento como propulsores e dinamizadores do processo da aprendizagem, em todas as idades. Nesse contexto, incluo, também, dinâmicas corporais para o professor, entendendo que essa articulação é fundamental para que eles compreendam, por terem vivenciado, a importância da dimensão corporal e afetiva no contexto educativo.

O trabalho educativo na creche, no Brasil e em vários países, está em processo de construção. Sua (s) identidade (s) ainda não tem um contorno definido e muitos educadores não têm clareza do que é ser professor de educação infantil, mais ainda na creche; e tampouco do que é educar crianças pequenas ou do que é pedagógico nesse contexto. Para mostrar essa afirmação, recorro a um diálogo que estabeleci com uma professora, ocorrido em uma creche particular do Rio de Janeiro, para a qual prestei consultoria. Esta professora, cujos educandos têm entre um ano e um mês e um ano e quatro meses, chegou-se a mim para reclamar de um menino, que ela considerava muito disperso, por não parar de se movimentar e por não conseguir desenhar no papel, pois pegava o lápis de cera e o punha na boca. Reclamou que ele queria mexer em tudo e, ao evocar essa crítica, olhava para o menino com um olhar de reprovação – e, provavelmente, esperando minha conivência. Diante da sua inquietude, perguntei a idade do menino, mais até para que *ela se* ouvisse e percebesse que se tratava de

uma criança de um ano. A resposta - um ano e três meses – veio seguida da queixa de que não conseguia “dar o pedagógico”.

Este fragmento mostra a visão de muitos educadores sobre o trabalho docente na creche e sobre as expectativas em relação à resposta da criança às propostas consideradas por eles como sendo educativas e pedagógicas. Se, por um lado, a professora citada tivesse em sua bagagem teórica conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento na primeira infância, saberia que a criança na faixa etária em questão, em geral, tem *necessidade* de movimento, como afirma Wallon (2007), e de explorar, mexer, subir, descer, conhecer, vivenciar e absorver, de corpo inteiro, o mundo que a cerca, movida por uma intensa curiosidade, e que não tem capacidade de conter seus movimentos - e isso inclui ficar sentada rabiscando por muito tempo, como queria a professora. Se, por outro, mesmo não conhecendo o processo do desenvolvimento infantil, ela estivesse aberta à escuta acerca dos interesses e das possibilidades da criança, observando seus movimentos e expressões, por exemplo, poderia aprender sobre ela *com* ela e construir, na relação com a criança, um trabalho que favorecesse experiências educativas e prazerosas, reconhecendo e acolhendo a sua necessidade de movimento. No entanto, a educadora parece não vislumbrar essa possibilidade, por já ter limitado para si própria um conceito do que é educação e do que é pedagógico para crianças pequenas – talvez por não ter conhecido teorias sobre a creche e sobre a infância que a fizessem refletir sobre esse contexto.<sup>1</sup>

Essa situação convida a inúmeras reflexões, no entanto, a que se destaca no âmbito desta pesquisa, é sobre a possibilidade da construção de uma educação para a creche que tenha como base a relação dialógica com a criança. Assim, escutando e se aproximando do ponto de vista da criança sobre a sua experiência na creche, pode ser possível criar uma educação que atenda às suas necessidades reais e respeite as suas possibilidades e competências, por acolher sua expressão espontânea e as suas emoções, valorizando e promovendo, dessa forma, vivências e experiências sociais para os pequenos – o que atravessa o trabalho pedagógico na creche.

De um modo geral, as práticas na creche são pautadas pela aquisição de um código verbal, pela valorização da razão, pela contenção e pela disciplina corporal. A relação entre educação e prazer ainda não é concebível para muitos educadores, que parecem sentir-se

---

<sup>1</sup> A não valorização dos estudos sobre o segmento da educação infantil em muitas graduações de Pedagogia pode levar o futuro pedagogo a considerar que tais estudos não sejam necessários para o trabalho docente no segmento, como se a mulher, predominante nesse cenário, fosse “naturalmente” educadora. (ver ARCE, 2003, p. 28). Essa perspectiva corre o risco de reduzir a prática educativa na educação infantil, mais ainda na creche, a “tomar conta” das crianças e/ou a fazer trabalhos, preparando-as para o ensino fundamental – e, nesse caso, inserindo-as, antecipadamente nos modelos deste segmento educativo.

professores somente quando estão propondo atividades que envolvam a elaboração do pensamento e da razão, a preparação para a escrita e/ou outras atividades nesse sentido. É comum observarmos nas creches a imposição de longos momentos de espera, na qual a criança fica sentada ou em pé, exigindo-se que ela mantenha-se quieta, imóvel, calada, ou em atividades sistematizadas, como roda de conversa, desenhar, ouvir histórias, nas quais qualquer gesto, mudança de posição ou deslocamento pode ser encarado como desordem ou indisciplina. Os movimentos e as manifestações espontâneas, muitas vezes, parecem precisar da autorização do adulto para acontecerem no cotidiano da creche, pois devem ocorrer “de acordo com o planejamento”; caso contrário, não raro escuto os educadores dizerem às crianças que “não é o momento” – inibindo e encerrando sua manifestação espontânea e criativa. O trabalho do professor de planejar uma atividade e estabelecer objetivos é fundamental para o trabalho educativo com crianças – e com qualquer idade. No entanto, será que, considerando o planejamento e as propostas somente uma obra do professor e de outros adultos que compõem a equipe gestora da educação infantil, não estamos limitando a sua abrangência e o seu potencial de desencadear aprendizagens? Será que, escutando a criança, incluindo e adaptando seus interesses e desejos no/ao processo de construção do planejamento, não poderíamos estar aprimorando e tornando mais atraentes e envolventes as atividades destinadas às elas e, assim, ampliando os contextos e as potencialidades de aprendizagens?

As especificidades da creche ainda não são evidentes e, comumente, a formação inicial dos educadores não destaca em sua grade disciplinar o estudo deste segmento. Dessa forma, não é de se estranhar que muitos professores da educação infantil recorram a experiências e métodos do ensino fundamental para seus trabalhos com as crianças, mesmo as da creche. Assim, é corriqueiro observarmos cadeiras, mesas, trabalhos, ordens, direcionamentos, caderno, canetinha, filas e outros instrumentos de controle e silêncio do corpo e das suas expressões no cotidiano, pois refletem e reproduzem as exigências tradicionais e as concepções e modelos educativos oriundos do ensino fundamental - ainda presentes em muitas escolas de educação infantil.

Nessa perspectiva, a infância, no contexto da creche, corre o risco de ficar reduzida à expectativa e/ou a uma imagem de um modelo pré-determinado, sendo moldada em uma forma pouco maleável, que se fecha às expressões espontâneas, às manifestações emocionais, às relações sociais e ao diálogo, à custa de ordens, instrumentos de controle e direcionamentos excessivos, além de disciplinar o corpo e suas expressões.

A Educação Infantil no Brasil vem galgando vários avanços desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (MEC, Brasil, 1996), que incluiu este segmento como primeira etapa da Educação Básica. No que tange às creches, um fato determinante neste contexto foi a inclusão desta como responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), antes atribuída à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), processo que teve início na década de noventa, concluindo-se somente em 2001 no Rio de Janeiro. A publicação da LDB em 1996, no entanto, pouco mencionou o trabalho com os bebês e crianças pequenas, assim como as Diretrizes (MEC, Brasil) para esta etapa de ensino, em 1997. Já as novas Diretrizes para a Educação Infantil (MEC, Brasil) publicadas em 2009, por outro lado, orientam acerca de práticas educativas para essa faixa etária e valorizam as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas. As Diretrizes apontam que as crianças devem ter reconhecidas as suas especificidades em cada faixa etária, assim como as suas singularidades individuais, orientando, nesse sentido, para a promoção do conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança no contexto educativo. Olhando para trás, parece que as mudanças precisavam de um tempo de maturação para serem aceitas pelos educadores e pela sociedade – mais de uma década.

A pedagogia na educação infantil vem sendo transformada historicamente, recebendo, principalmente, influências da psicologia, da sociologia, da filosofia e da antropologia. Nesse contexto, paulatinamente, se volta ao processo de inclusão e de escuta da voz dos educandos, predisposta, principalmente, por estudos da psicologia que trazem à tona a criança como uma pessoa portadora de necessidades, desejos, interesses e que se desenvolve num complexo processo, sendo também produtora de cultura e capaz de imprimir suas marcas nos seus contextos. Diversos estudos, como os de Freinet, Piaget, Vygotsky, Wallon, Dewey, Freire, entre outros, apontam a necessidade da participação do educando em seu processo educativo. Essas teorias são, em si, um convite ao respeito pelo educando, guiado pela escuta e pelo diálogo com eles.

Na educação infantil – especialmente na creche - ocorre, no entanto, uma barreira entre a teoria e a prática educativa nesse contexto. Na experiência que venho tendo em diversos espaços de creche, percebo que as crianças estão clamando por e, aos poucos, conquistando espaços de expressão. Nesses contextos de expressão, o que observo comumente são principalmente dois desdobramentos: ou os educadores silenciam, prontamente, as expressões das crianças, reprovando-as por diferentes meios de contenção

corporal, para que elas fiquem “calminhas” e o educador possa fazer o seu trabalho<sup>2</sup>; ou, por outro lado, há os educadores que reconhecem, ao menos na teoria, a relevância de permitirem às crianças se expressarem, contudo, não sabem lidar ou conduzir essas expressões nas práticas cotidianas. Essas expressões são mais intensas quanto menores são as crianças, tornando, portanto, mais complexo o trabalho do educador da creche.

É necessário destacar que as teorias não dão conta de explicar e exemplificar as inúmeras situações desafiadoras com as quais se deparam os educadores no dia-a-dia com as crianças. A inclusão das crianças pequenas como participantes ativas na sua própria educação e, mais do que “dar voz” a elas, ouvi-las, é um grande desafio aos educadores de creche, o qual se alarga diante da ausência ou do pouco enfoque dado durante a formação inicial no que tange ao conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, das formas de comunicação das crianças pequenas e das maneiras pelas quais podemos dialogar com elas. Além disso, por mais inovador que possa parecer, incluir na formação do educador da educação infantil vivências e experiências corporais de sensibilização para a escuta e a compreensão das expressões do corpo, pode ser um importante instrumento de conhecimento, propriedade e segurança para se relacionar com a criança na creche.

As pesquisas no campo da educação podem contribuir consideravelmente para esse cenário, contudo, o Brasil resente-se da escassez de trabalhos que captem o ponto de vista da criança, sendo, ainda, predominantes as perspectivas do adulto sobre a criança<sup>3</sup> (CRUZ, 2006, p. 177). “Se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador” (ROCHA, 1999 *apud* CRUZ, 2006, p. 177).

Na verdade, voz a criança tem, desde que nasce. O problema parece ser que a grande maioria dos adultos, em seus pontos de vista adultocêntricos, não concebe as crianças como competentes em se comunicarem e, por isso, esta voz não é ouvida com uma escuta responsiva, baseada em uma busca ativa e atenta de compreensão *do que* a criança comunica e de *como* ela se comunica.

A abordagem educativa da primeira infância *Reggio Emilia* é um exemplo de atuação que prioriza as redes de comunicação estabelecidas pelas crianças. Situada no nordeste da

---

<sup>2</sup> Não raro parece que a criança é uma intrusa e que atrapalha o trabalho do professor, o que merece uma reflexão, pois ela, ao contrário, é o sujeito a quem o educador deve se dedicar integralmente. Nesse sentido, o artigo 4º da Lei de Diretrizes para a Educação Infantil (2009) afirma que a criança é o centro do planejamento curricular das propostas pedagógicas da educação infantil.

<sup>3</sup> Vale ressaltar importantes trabalhos coordenados por Clotilde Rossetti Ferreira (USP) e equipe de pesquisadores e a pesquisa sobre o trabalho com bebês de Daniela Guimarães (UFRJ) e Fernanda Tristão (UFSC), entre outros.

Itália, a cidade Reggio Emilia foi o lugar onde Malaguzzi, professor italiano, construiu uma escola logo após a Segunda Guerra Mundial. Atualmente há várias escolas na região, criadas nos últimos 40 anos, e seu sistema municipal de educação foi considerado um dos melhores do mundo em 1991 pela revista *Newsweek* (EDWARDS et. al., 1999, p. 21).

O foco principal da abordagem educativa de Reggio Emilia é o de promover nas crianças a ampliação das redes de comunicação e a apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais (MALAGUZZI in EDWARDS et. al., 1999, p. 79). O resultado, segundo Malaguzzi, é que “as crianças descobrem como a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo. O grupo forma uma identidade especial, ligada por debate e diálogo, que se baseia em seus próprios modos de pensar, de se comunicar e de agir” (Ibid). Além deste aspecto, a ampliação das redes de comunicação das crianças pode oferecer uma base para que os educadores desenvolvam práticas educativas para as crianças pequenas, a partir do que elas dizem de si, de seus interesses, desejos, necessidades. **Para tal, é por sua vez necessário que os educadores escutem e busquem reconhecer, se aproximar e dialogar com as diversas expressões das crianças e, a partir do que elas nos “dizem”, criar uma educação para os pequenos a partir do seu ponto de vista. Essa parece ser uma resposta responsável que a criança espera do adulto.**

Kuhlmann (2007, p. 56) lembra que as pesquisas recentes no campo da educação e história da infância propõem que o adulto se aproxime do ponto de vista da criança, para poder compreender o seu universo. Para isso, contudo, o autor (idem, p. 65) considera que essa aproximação exigiria do educador a compreensão de que, para a criança, conhecer o mundo envolve afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincar, movimento, entre outros aspectos. As manifestações expressivas dos pequenos, decerto, afetam as práticas educativas na creche. Na verdade, parece que a questão central nesse caso é o educador ser capaz de reconhecer que as expressões das crianças comunicam seus desejos, necessidades e interesses.

A aproximação e a escuta das formas comunicativas das crianças, que não necessariamente envolvem palavras, requerem do adulto a sensibilidade disponível e/ou a disponibilidade sensível, corporal e emocional, para que ele as busque compreender. Ao longo do nosso desenvolvimento, nós, adultos fomos levados a valorizar e a priorizar a lógica e a racionalidade, não raro abafando as emoções e as expressões do corpo. Assim, é comum observar um desconforto por parte do adulto - que fala, fala, fala, pensa, pensa, pensa... - perante a linguagem não verbal, considerando “descontroladas” as pessoas adultas que se emocionam ou se expressam corporalmente “mais que o ‘normal’”. Essa forma de se relacionar com as comunicações expressas de corpo inteiro, limitando-as e silenciando-as,

corre o risco de normatizar e de mecanizar as relações interpessoais. Montagu (1988, p. 18), antropólogo britânico, alerta que o ser humano “tem condições de alcançar outros planetas, mas com demasiada frequência não consegue atingir seu semelhante. Seus limites pessoais raramente ou nunca permitem a passagem de alguma comunicação profundamente vivida por eles.”

A dificuldade dos educadores de creche em escutar ou levar em consideração os dizeres sem palavras das crianças pode estar relacionada a uma concepção de infância construída historicamente, que considera a criança pequena um ser que, por não falar, não tem nada a “dizer”. A criança tem muito a dizer, principalmente sobre a sua condição de “ser criança” – e é justamente sobre isso que deveríamos escutá-las, buscando conhecer a criança sob seu ponto de vista. Legitimar a expressividade dos pequenos é abrir-nos ao diálogo com eles.

Kohan (2009, p. 41) ajuda-nos a reconhecer a concepção de infância que está presente nos discursos e nas práticas pedagógicas - muitas vezes sem nos darmos conta:

Percebamos então que a etimologia da palavra “infância” reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas “não têm” são excluídas da ordem social. De maneira que a infância está marcada desde a sua etimologia por uma falta não menor, uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível.

Wallon (2007, p. 10) também se interessa pela concepção de infância que os adultos possuem e considera que, embora estes reconheçam diferenças entre eles mesmos e as crianças, os adultos, em geral, reduzem-nas a uma subtração, pois se comparam à elas, levando-os a considerar as crianças totalmente inaptas em presença de ações ou tarefas a executar.

Nessa perspectiva, a concepção da criança que vê nela a falta pode estar influenciada pelo egocentrismo do adulto, tal como pontua Wallon (2007, p. 11):

O egocentrismo do adulto pode enfim se manifestar por sua convicção de que toda evolução mental tem por fim inelutável seus próprios modos de sentir e de pensar, os de seu meio e de sua época. Por outro lado, caso aconteça de ele reconhecer que os modos da criança são especificamente

diferentes dos seus, não lhe resta alternativa senão considerá-los uma aberração.

Wallon (2007, p. 13-14) faz uma crítica à concepção subtrativa da criança e convida a uma reflexão sobre o tema:

É o mundo dos adultos que o meio lhe impõe e disso decorre, em cada época, certa unidade de formação mental (da criança). Mas nem por isso o adulto tem o direito de só conhecer na criança o que põe nela. E, em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila o que é posto nela pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o próprio adulto a utiliza. *Se o adulto vai mais longe que a criança, a criança, à sua maneira, vai mais longe que o adulto.*<sup>4</sup> [...] Com a ajuda da cultura, outras ampliações da razão e da sensibilidade não estão potencialmente na criança?

Existem diferentes concepções em relação às crianças, de acordo com a interpretação e a convenção cultural de uma sociedade. Nesse contexto,

algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. Até que as crianças atinjam os 10 ou 12 meses de idade, elas não podem falar, e algumas pessoas pensam que elas não podem comunicar-se com os outros (RINALDI, 2002, *in* EDWARDS; GANDINI, p. 76).

Diante desta perspectiva, parece ser pertinente aos educadores que lidam com crianças de creche a reflexão: *qual a concepção de infância que temos registrada em nós?* A construção da concepção da infância tem diversos pilares, formados por vivências pessoais, culturais, sociais, históricas, etc... Vários fatores estão envolvidos nessa construção. Essa concepção influencia diretamente a direção que tomamos nas abordagens educativas no dia-a-dia com as crianças. Como vemos as suas habilidades e seus potenciais? Ela se comunica? É possível estabelecer com ela um diálogo? Por que a expressão da sua emoção é tão intensa? Como podemos nos relacionar com as crianças?

Como vimos, as relações interpessoais são diretrizes na abordagem educacional de Reggio Emilia, com destaque especial nas comunicações e na linguagem das crianças, que têm reconhecidas e legitimadas as suas capacidades e necessidades comunicacionais - desde

---

<sup>4</sup> Grifo meu.

bebês. A criança, então, é legitimada com um ser relacional, que se expressa e se comunica com adultos e outras crianças. Mas, como se dá a comunicação de crianças pequenas? Como podemos identificar o conteúdo de sua comunicação e, mais ainda: como dialogar com um pequeno que não fala - *infante*?

Cabe-nos, então, respeitar e legitimar as formas utilizadas pelas crianças para se comunicarem, entendendo que esta relação dialógica com o adulto é a base da sua vida social – e a responsabilidade do nosso papel nesse contexto. Não seria esse um dos principais pilares da identidade educativa da creche? O de conceber educar crianças para as relações afetivas e para a (com) vivência dialógica em coletividade?

As redes de comunicações entre crianças na primeira infância e os adultos que com elas lidam parecem ser fundamentais para que elas sintam segurança no mundo no qual se descobrem inseridas.

Nessa perspectiva, a legitimação da criança pequena como uma pessoa competente nas suas comunicações e relações, parece ser um dos alicerces para contribuir na elaboração, na invenção e na reinvenção de práticas educativas na creche que respeitem o direito e a liberdade de expressão das crianças. Aproximar-se em posição de escuta do universo infantil pode, por sua vez, colaborar para a construção de uma educação para crianças de creche que valorize as sutilezas de sua linguagem e de suas relações. Nesse sentido, o diálogo na creche pode se configurar como um profundo respeito ao que comunicam as crianças, além de colaborar para incluí-las na participação da elaboração de uma prática educativa mais adequada às suas necessidades, interesses e competências.

A concepção de infância que direciona o foco da pesquisa, portanto, é a de que as crianças *são capazes* de se comunicarem. Partindo desta concepção, buscamos analisar as principais formas de comunicação utilizadas pelas crianças e a potência dialógica nelas existentes, para, a partir de análises de eventos do campo, tecer perspectivas de uma educação dialógica na creche. Nesse contexto, não opusemos *expressão* e *comunicação*, que são utilizadas com o mesmo sentido nesse estudo.

No primeiro ano do curso de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação, tive a oportunidade de cursar duas disciplinas que foram marcantes e decisivas para o desenvolvimento desta pesquisa. Uma delas foi a disciplina Psicologia da Educação II, na PUC-Rio, ministrada pela Professora Sonia Kramer, na qual participei como aluna-extraordinária. Nesta, tive um contato mais profundo com diversos conceitos de Bakhtin sobre a linguagem e sobre o diálogo, o que foi fundamental para o embasamento teórico e metodológico deste trabalho.

A disciplina Pensamento Educacional no Brasil, ministrada pela Professora Ângela Martins, na UNIRIO, trouxe-me as ideias de Paulo Freire, que inspiraram o projeto de pesquisa e a intenção de pesquisar as perspectivas da educação dialógica no segmento da creche.

Minha orientadora, Professora Maria Fernanda Nunes, guiou-me na busca das possibilidades de uma interlocução entre os autores referidos e, mais ainda, nas relações entre suas teorias com o contexto da primeira infância e da creche.

O objetivo principal da pesquisa é desvelar, à luz teórica de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Henri Wallon, possibilidades dialógicas no cotidiano da creche e perspectivas de uma educação dialógica nesse contexto, cujo foco são as dinâmicas relacionais e comunicacionais que crianças entre um ano e dois anos e meio de idade estabelecem com o adulto, entre si e com espaços e objetos. Para tal, foram realizadas observações em duas creches na capital do Rio de Janeiro. A pesquisa também visa dimensionar o impacto que o diálogo estabelecido entre o adulto e a criança no cotidiano pode ter na/para as práticas educativas das creches pesquisadas.

Assim, buscamos estabelecer uma interlocução entre os referidos autores:

Wallon (1995; 2007), que elaborou uma teoria acerca da evolução psicológica da criança, destaca a afetividade, as emoções e a dimensão corporal como fundamentais para este processo, apresentando as manifestações afetivas como altamente expressivas, portanto, sociais. Assim, a sua teoria guiará o estudo sobre as formas de comunicação características das crianças na primeira infância.

Bakhtin (2003), filósofo da linguagem, que tem o diálogo como um dos principais pilares de sua teoria. O exercício do diálogo, na perspectiva do autor, envolve vários conceitos, sendo destacados para o estudo desta pesquisa a compreensão ativa do que nos comunica o outro, a alteridade, a carnavalização, a entonação e a responsividade. Segundo Brait (2008, p.127-128), pesquisadora de sua obra, o autor concebe “o diálogo entre os seres humanos (entendido em seu caráter de elemento constitutivo destes) não como algo garantido, mas como uma meta a ser buscada, precisamente para vencer a incomunicação, a ausência da resposta do outro.” Assim, a perspectiva de Bakhtin sobre o diálogo conduz as reflexões acerca das relações dialógicas na creche, pois aponta para a necessidade de uma busca ativa, de um movimento e de um exercício por parte do professor para estabelecer uma relação responsiva e dialógica com a criança pequena.

Freire (2009), que concebe o diálogo como sendo a essência da educação e convida o educador a estabelecer uma estreita relação com o educando, incluindo-o como ativo na

construção e na experiência do seu processo educativo. O autor tem o diálogo como base da construção de sua teoria sobre a educação como prática da liberdade. Para os estudos das relações e das práticas educativas na creche será feita uma releitura da proposta da educação dialógica elaborada por Freire, como referência para serem analisadas as possibilidades de uma educação dialógica na creche e as formas de aproximação da criança e de seu ponto de vista.

No primeiro capítulo são apresentadas as concepções de diálogo que guiam a pesquisa, baseadas em Freire e Bakhtin. Nesse contexto, percorremos as pistas destes autores para uma relação dialógica, transpondo-as para a perspectiva da creche. Segundo Brait (2008, p. 163), Bakhtin abriu caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz, na medida em que o autor reflete sobre o diálogo como esfera elementar da comunicação e, apesar de não ter sido objeto de estudo para o autor, valoriza indistintamente esferas do uso da linguagem, que não se limitam a um único meio. Assim, também situamos o caráter comunicativo e social das manifestações afetivas na primeira infância à luz teórica de Wallon (1995; 2007), trazendo reflexões para o âmbito do cotidiano da creche e sobre as possibilidades de um diálogo com as comunicações afetivas das crianças.

O segundo capítulo aborda o referencial metodológico utilizado para a pesquisa de campo. Também apresentamos as creches pesquisadas e tratamos das questões que envolveram a minha entrada no campo, os desafios encontrados, as tensões e as primeiras impressões.

As análises dos eventos de campo são contempladas no terceiro capítulo, no qual buscou-se realizar uma articulação entre pistas que conduzem ao diálogo, apresentadas no primeiro capítulo, e as observações nas creches pesquisadas, com foco nas relações interpessoais em diálogo com as práticas educativas.

Finalizando a introdução ao tema da pesquisa, trazemos uma reflexão proposta por Sarmiento (2009, p. 13), sociólogo da infância, que visa arrematar os fios que conduzirão o estudo:

Cabe-nos, como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança, define uma *infans*: a dos sem fala. Parafraseando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar a este intrigante sujeito: afinal, o que quer uma criança?

## CAPÍTULO 1

### **Perspectivas de diálogo com a criança: ultrapassando fronteiras relacionais na creche**

“Não existem fronteiras para um contexto dialógico”  
(Mikhail Bakhtin)

Entrar na corrente do diálogo com crianças que não falam ou cuja verbalização ainda é incipiente, exige uma busca ativa por parte do adulto, processo este que possui alguns desafios em seu caminho – mas não fronteiras. Partindo da teoria da afetividade de Wallon (2007), esse caminho começa pelas comunicações do bebê, tecidas essencialmente pelas expressões do corpo e das manifestações das emoções. Galvão (2010, p. 61), à luz da teoria de Wallon, afirma que ocorre, entre o adulto e o bebê de quem cuida, “uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos.” Nesse sentido, Gandini & Edwards (2002, p. 83) apontam para a necessidade de o adulto escutar atentamente e de observar o que as crianças estão querendo dizer com seus gestos, expressões faciais, manifestações emocionais, corporais e outras formas variadas de comunicação, genuínas e predominantes das crianças pequenas.

O corpo, assim, revela uma linguagem sutil, que é a principal forma de comunicação da criança pequena entre 0 e 2 anos. As expressões do corpo, logo, são um *potencial de diálogo* ímpar, pois pressupõem que um adulto dê sentido às mesmas, dedicando-se ao cuidado de uma responsividade conseqüente, para que essa comunicação se torne, efetivamente, um diálogo. Esse diálogo pode ocorrer com sucesso se o adulto se aproximar das formas comunicativas características da primeira infância e as utilizar para se comunicar com ela, criando um universo de linguagem.

Para que ocorram contextos dialógicos, é importante que haja objetivos e ideais comuns entre os interlocutores, tal como adverte Freire (2009.a). Da mesma forma, acontece com a busca do diálogo entre criança e educador na creche. Nessa perspectiva, um objetivo parece ser evidente: o prazer e o bem-estar nas relações interpessoais no ambiente da creche. Um ideal comum é o desejo de se entenderem, crianças e adultos, ainda que ambos sejam aprendizes em relação às formas de comunicação um do outro. Um ideal e um objetivo comuns são, nesse contexto, a busca pela compreensão, que deve ser ativa tal como propõe Bakhtin (2003, p. 271), das conotações extra-verbais, dos não-ditos que um comunica ao outro, o que pressupõe uma escuta diferenciada, em sintonia com a interação.

Para Bakhtin (2003), na relação dialógica (ou polifônica) entre o eu e o outro, o eu não é autônomo, existe somente em diálogo com outros eus. Nessa perspectiva, as crianças, desde muito novas, mesmo que infantes – não falantes – precisam estar na corrente do diálogo. Como, então, vivenciar o diálogo com os pequenos? O termo adequado parece ser, de fato, “vivenciar”, já que esse diálogo parece se apresentar na ação, nas entrelinhas das manifestações expressivas do corpo – o das crianças e o dos adultos, permeado por conotações que nem sempre podemos compreender plenamente ou racionalmente.

Para Wallon, a consciência pessoal da criança se constitui atravessada pela/na coletividade e destaca as emoções nesse contexto.

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e dos quais receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (GALVÃO, 2010, p. 63-64).

Guiado pela concepção dialógica no processo educativo, Freire (2009) se dedicou a pesquisar e a vivenciar a educação entendida como prática da liberdade, concebendo o ato educativo na perspectiva da *escuta* aos educandos, da *busca de um diálogo* com estes, do conhecimento de seus contextos de realidade. Sobre o diálogo, o autor (2009, p. 91) enfatiza que: “Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

O autor (2009.a, p. 115) esclarece a sua concepção de diálogo:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só assim há comunicação.

Freire (2009.b, p. 89) concebe a dialogicidade como sendo a essência da educação como prática da liberdade. A partir de um profundo envolvimento e experiência no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e sub-proletárias, urbanas e rurais, o autor desenvolveu um trabalho de educação o qual denominou de *educação dialógica*.

Freire (2009.b, p. 110) afirma a sua convicção e confiança na educação para/com o educando:

Só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas.<sup>5</sup>

Movido por sua intensa fé nos homens – e na transformação destes pela educação-, Freire buscou se aproximar dos educandos para conhecer seus interesses, o que eles tinham a dizer, sua sabedoria, suas necessidades, para, dessa forma, poder criar *com* eles uma educação que lhes dissesse respeito. Freire pontua que a dialogicidade como prática da liberdade começa antes da situação pedagógica entre educador e educando, quando aquele se pergunta sobre o conteúdo do diálogo que irá estabelecer com o educando, que é a busca do conteúdo programático da educação. “O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do universo temático do povo<sup>6</sup> ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 2009.b, p.101).

No início do trabalho, os educadores realizam uma pesquisa prévia para investigar o universo das palavras presentes nas falas dos educandos em seus contextos e cotidianos. Essas palavras ditas denominam-se geradoras, pois são o ponto de partida para desencadear outras, que se relacionam diretamente com as situações existenciais dessas pessoas. A metodologia utilizada para tal é o diálogo, para se investigar o pensamento-linguagem associado à realidade dos indivíduos, os níveis de sua percepção desta e sua visão de mundo, que permeiam os temas geradores. Feito um levantamento das palavras geradoras e suas ramificações, os educandos participam de encontros nos quais, através do diálogo e/ou de recursos imagéticos que desencadeiam o diálogo, são levados a refletir sobre sua existência e a significarem as palavras geradoras em seus contextos existenciais. O objetivo principal desta prática é de conhecer o universo dessas pessoas e buscar apreender, junto a elas, a sua realidade. No diálogo estabelecido, são expostas as visões do mundo tanto do educador, quanto do educando e é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenham

---

<sup>5</sup> Essa perspectiva corrobora com teorias no campo de estudos da infância que consideram a necessidade e a importância de a criança ser ativa e responsável pelas suas aprendizagens, gerando um contexto educativo no qual o educador não “deposita” conhecimentos nas crianças: ao contrário, convida-as a conhecerem o mundo por suas próprias óticas e experiências.

<sup>6</sup> Dos educandos envolvidos no processo.

educadores e educandos, que se pode buscar o conteúdo programático da educação, que é eleito por ambos (2009.a, p. 101).

Para o autor, a investigação dos temas geradores é um dos principais desafios do pesquisador. Sem a compreensão crítica da realidade, o indivíduo não é capaz de conhecê-la ou interpretá-la, não sendo, portanto, capaz de identificar os diferentes elementos do seu contexto. O esforço e o papel do pesquisador, nesse caso, é o de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. A metodologia da investigação do tema gerador assume, assim, uma dimensão conscientizadora, pois, além de possibilitar a apreensão do tema, insere os indivíduos numa forma crítica de pensar o seu mundo (idem, p. 111 - 112). A construção do tema gerador é, portanto, uma construção coletiva.

Freire (idem, p. 11) considera que “a investigação temática se faz, assim, num esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. O caminho para tal é propor aos educandos, por meio de contradições básicas, a sua situação concreta, presente, como um problema que os desafiem e que exige deles uma resposta – na reflexão e na ação. O indivíduo que problematiza o contorno do mundo, que tem consciência de sua atividade comprometendo-se com ele, pode assumi-lo, buscar respostas, realizar ações decisórias, construí-lo. Assim, podem impregnar o mundo de sua presença criadora, através da transformação que realizam nele.

Portanto, para Freire, a educação autêntica é aquela na qual os indivíduos são mediatizados pelo mundo, que os impressiona, desafia e, a partir das reflexões advindas das discussões e da conscientização, são desencadeados os temas significativos que serão a base para a constituição do conteúdo programático da educação. Na concepção de Freire (2009.a, p. 97), o conteúdo programático da educação não pode ser elaborado a partir das finalidades do educador e do que lhe pareça melhor para *seus* educandos, mas, sim, elaborado coletivamente, a partir da escuta dos educandos e em diálogo *com* eles.

Retornando ao terreno da creche, a educação dialógica proposta por Freire pode trazer pistas relevantes para a construção de uma experiência educativa para/com crianças mais novas. Escutando as crianças e com elas dialogando, podemos nos aproximar dos *seus* interesses, das *suas* necessidades e do seu ponto de vista sobre “ser criança”. Dessa forma, a creche pode ser um lugar de experiências construídas pelos educadores *com* as crianças, desvelando, nessa atitude, um profundo respeito pelos educandos.

O convite feito por Freire ao diálogo entre educador e educando me provocou a seguinte reflexão: como podemos por em prática a educação dialógica com crianças em creches, que não falam ou cuja fala ainda é incipiente para que elas se comuniquem? O autor refere-se constantemente à palavra em sua teoria acerca da dialogicidade. Como, então, acolher a dimensão de outras formas de comunicação inerentes às crianças bem pequenas – com ou sem palavras-, no trabalho educativo? Como estabelecer um diálogo com crianças que não falam?

Freire (2009.a, p. 91) entende o diálogo como sendo o encontro entre os indivíduos para pronunciar o mundo. A todo instante as crianças pronunciam algo pela linguagem que se expressa de corpo inteiro. Essa pronúncia, no entanto, precisa de um interlocutor atento e disponível, que a escute e, assim, possa inseri-la em um diálogo. A ausência do diálogo entre o adulto e a criança na creche pode configurar uma situação opressora para a segunda, pois ela estaria submetida a sucessivos monólogos.

Na direção desse pensamento, uma questão norteia a pesquisa: *o que e como* as crianças estão comunicando? Essa questão, no entanto, traz consigo um desafio metodológico: como identificar, interpretar e compreender o que elas expressam? A aproximação e a escuta do que as crianças comunicam pode dar pistas valiosas sobre o que elas esperam ou desejam da experiência na creche. Pode ajudar professores e pesquisadores a pensarem uma experiência educativa e cuidadosa que respeite e esteja em sintonia com o que as crianças querem, podem, necessitam, buscam, conhecem. Pode ajudar-nos a construir com elas as identidades que caracterizam a primeira vivência educativa e umas das primeiras experiências de vida da criança: a creche.

Para Freire (2010, p. 69) “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação de significados.” O foco educativo do autor não foi o da creche; no entanto é possível estabelecer uma relação desta perspectiva com as práticas educativas para/com crianças até 2 anos, ancorada na concepção de infância competente e capaz de se comunicar por diversas expressões, essencialmente corporais e afetivas.

Martins (2009, p. 173) pontua que “no mundo contemporâneo, a escola tornou-se uma das principais instâncias culturais, uma espécie de ‘agência’ com a tarefa de transmitir elementos culturais e reproduzir/transformar normas sociais e políticas”. Nesse contexto, uma proposta educativa que inclua as crianças na participação da construção de seus conhecimentos caminha no contra fluxo da concepção de escola como uma “agência”, que prioriza a transmissão de conhecimentos e a reprodução da cultura dominante.

### 1.1) Na trilha do diálogo com a criança: busca, (re) conhecimento e ressignificação de pistas

O diálogo é constituinte da existência humana e perpassa a vida, a arte, as relações sociais. Escrever uma dissertação é um ato criador, pois além de o autor-criador-pesquisador dialogar com as muitas vozes que o habitam e o constituem, ele também elabora, recria e relê teorias e conceitos, dos quais emergirão novos conceitos. Assim, adotando as palavras de Geraldi (2003, p. 42) pretendo “correr o risco de percorrer os conceitos formulados”. Neste caso, os conceitos são os formulados por Freire, Bakhtin e Wallon, que serão “costurados” sob a perspectiva de reflexões acerca das possibilidades de uma educação dialógica na creche.

Seguindo as trilhas deixadas por Freire e Bakhtin sobre a construção e o exercício do diálogo, chegamos a algumas pistas, que serão apresentadas uma a uma, a seguir. Por fazerem parte da construção do diálogo, estas se relacionam de forma dialética. Esse aporte teórico é necessário para embasar o ato da busca do diálogo na prática. As pistas que apresentaremos foram colhidas por nós, mas o caminho do diálogo é traçado pelas singularidades de cada creche, cada grupo de crianças, de cada criança, de cada adulto. Temos pistas e a lupa é direcionada pelo meu olhar, por vezes estrangeiro, por vezes familiar, num exercício contínuo de busca. Dois aspectos indispensáveis inauguram essa caminhada pelo educador que lida com a criança na creche: a sua *disponibilidade* corporal e emocional para tal e a consideração da criança como sendo competente em se comunicar.

As pistas: disponibilidade; escuta; entoação; carnavalização; alteridade; compreensão ativa; acabamento; responsividade. Vamos a elas.

O diálogo na relação entre adulto e criança na creche pressupõe que o primeiro tenha disponibilidade e abertura para escutar as expressões comunicativas das crianças e para vivenciar a alteridade que as acompanha. Nesse sentido, Freire (1997, p. 135) alerta que “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um, escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

No processo ativo de escuta do outro, deparamo-nos com as sutilezas das entonações, muito presentes nas expressões das crianças mais novas. As entonações abarcam os não-ditos e, dessa forma, exigem uma escuta mais apurada que, ao mesmo tempo, vai se refinando cada vez mais no próprio exercício da relação dialógica com as crianças. Bakhtin (2003, p. 406) dedicou-se especialmente ao estudo das entonações, no qual postulava que para um determinado grupo social havia um fundo entonacional que lhe é relativo. Sob a perspectiva

do grupo social que compreende a faixa etária relativa à creche, o fundo das entoações expressas das crianças pode ser bem intenso. Na trilha para entrar na corrente do diálogo com a criança essa é uma pista fundamental: a entoação. Para Bakhtin (2003, p. 406) “em certa medida, pode-se falar por entoações únicas, tornando a parte do discurso verbalmente expressa relativa e substituível, quase indiferente”. Assim, o tom emocional assume um papel fundamental nas comunicações afetivas, sendo competente em expressar.<sup>7</sup>

No contexto das possibilidades dialógicas com crianças, o adulto, naturalmente, se comunica principalmente com palavras. Essas palavras são, no entanto, carregadas de entoação expressiva, cujo potencial é, segundo Kramer (1993, p. 78-79), desvelar a energia da situação, os ditos e os não ditos. Os gestos e a entoação se relacionam nesse contexto, pois, “estão impregnados pelas relações vivas com o mundo exterior e o meio social mais amplo” (Idem).

Nesse sentido, a entoação nos auxilia na aproximação das condições e possibilidades dialógicas com crianças pequenas, pois “estando sempre na fronteira entre o verbal e o não-verbal, e sendo social por excelência, a entoação é sensível às vibrações da atmosfera social, e é através dela que os interlocutores entram em contato” (Idem).

Diz-nos o poeta Manoel de Barros (2010, p. 458): “para meu gosto a palavra não precisa significar – é só entoar.” Seu gosto parece impregnado de suas vivências infantis, pois, de fato, quanto mais nova a criança, mais ela parece ser especialmente afetada pelas conotações emocionais da fala, manifestadas pelas entoações nela presentes.

A tonalidade emocional das palavras do outro é valorizada por Bakhtin (2003, p. 374) como alicerce da construção da noção de si.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entoação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. Os elementos de infantilismo da auto-consciência (“Será que um tipo assim mamãe amava....”) às vezes permanecem até o fim da vida (a concepção e a noção de mim mesmo, do meu corpo, do meu rosto e do passado em tons carinhosos). Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim, a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro.

---

<sup>7</sup> A entoação foi pista recorrente na maioria dos eventos do campo. Infelizmente, no entanto, não é possível reproduzir em palavras algo tão sutil e, muitas vezes, intenso... Isso exigiu um cuidado especial na descrição do campo, de modo a tentar captar os tons emocionais e o fundo entonacional dos eventos, pista fundamental tanto para as análises, quanto para a busca do diálogo com a criança.

Dessa forma, o ser humano, desde que nasce, acumula registros das impressões do outro sobre si – registros esses que embasam a construção de sua consciência. Essas experiências também podem delinear padrões de relação social, presentes e futuros. Daí a importância *do que* expressamos *para as* crianças *sobre elas* e a responsabilidade que envolve o cuidado que devemos ter com a nossa parcela na construção da sua consciência de si. Assim, é premente que o educador esteja atento aos gestos, às palavras e às entoações endereçadas às crianças com as quais trabalha e se relaciona e à maneira como as afetamos.

As entoações, portanto, são elos importantíssimos no contexto das comunicações afetivas entre a criança e o adulto na creche. Esses elos, por sua vez, são marcados por diferenças geracionais, no caso das interações comunicativas e afetivas entre o adulto e a criança na creche.

No que tange à criança, quanto mais nova ela é, mais parece estar próxima das sutilezas dos não-ditos, das expressões e dos sentimentos ambivalentes, de uma irreverência espontânea própria de quem ainda não foi moldada, “adestrada” e civilizada pela cultura oficial, ou seja, a cultura dos grupos sociais dominantes. A criança vivencia intensamente extremos de emoções e sentimentos, transitando pela raiva, pela alegria, indo do medo à tristeza e desta à alegria, por exemplo, em poucos instantes. Ela é capaz de estar chorando de raiva por um colega ter tirado um brinquedo de sua mão e em poucos segundos se voltar, rindo, para outra atividade que lhe chamou a atenção – muitas vezes brincando com a criança que há poucos minutos ou segundos se interessara pelo brinquedo com o qual estava. A facilidade em vivenciar extremos de sentimentos e de emoções observados nas crianças pode parecer estranha e incoerente para nós, adultos, que sofremos as exigências sociais de mantermos organizadas as nossas relações, não abrindo muito espaço para vivenciarmos intensamente e de corpo inteiro as emoções – muitas vezes não permitindo-nos sentir e nos emocionar. Será que, para trabalhar com crianças, não precisaríamos acessar e estar em diálogo com nossas emoções para podermos estabelecer uma relação autêntica e espontânea com as crianças? Afinal, medo, alegria, surpresa, tristeza fazem parte da vida.

Bakhtin relaciona essa ambivalência, adversária da cultura oficial, como fruto do que denominou carnavalização, na qual estão presentes o choro e o riso, lado a lado, assim como a ironia, o coprológico, o falar ou fazer “besteira”, que exponha o sério e o grotesco (KRAMER, 1993, p. 75-76).

A carnavalização, nessa perspectiva, parece ser inerente à infância. Quem já não presenciou crianças deleitando-se ao falarem cocô, xixi, pum, meleca? Quanto mais o adulto mostra-se constrangido, mais elas repetem, rindo, vendo que o afetaram e o desconcertaram.

Nesse sentido, é interessante observar como estamos preocupados com “pudores”, ou com o que é certo, errado, bom ou mal, numa perspectiva inerente à nossa cultura e às regras sociais estabelecidas.

O choro, o tapa, a mordida, o puxão de cabelo entre outros atos, comumente observados sendo realizados por crianças - principalmente quanto menor elas são, pois *estão aprendendo* a se relacionar - desafiam o professor que não sabe lidar com tais manifestações. Pelo que venho observando nas experiências em creches, quanto mais o adulto faz o exercício de se colocar no lugar da criança, de buscar compreender esses atos amparando-se nos processos que envolvem o desenvolvimento infantil, mais consegue lidar adequadamente com os mesmos. Para tal, no entanto, parece que o adulto precisa se distanciar do que é exigido e pré-estabelecido oficialmente para as relações sociais; é preciso aceitar que as relações humanas são vividas intensamente, sem roteiro, com imprevistos e intensidade afetiva. Que nem sempre está “tudo bem”, tal como sempre respondemos se alguém nos pergunta: “Tudo bem?”. Por que temos que estar *sempre* bem? Ainda mais *tudo* bem?

A vida e as relações são animadas por diversos acontecimentos, a todo instante. Da mesma forma, as vivências e as relações na creche também o são, principalmente porque as crianças se expressam espontaneamente. Quanto mais nova a criança, mais espontânea é sua expressão. O desafio que se apresenta à relação entre o adulto e a criança na creche é justamente o de não exigir que ela se adapte às convenções sociais, que não legitimam o fato de não estar “tudo” bem e que, assim, abafam liberdade de expressão e do sentimento.

Arroubos espontâneos de alegria também são, muitas vezes, oprimidos no cotidiano. Não é incomum, por exemplo, reprovações e censuras por parte de educadores a crianças que pulam, gritam e riem alto de alegria ou entusiasmo diante de algo que lhes causa curiosidade intensa. Esses extremos, característicos das expressões carnavalescas, fazem parte do processo de aprendizagem social da criança, são espontâneos e genuínos e, se acolhidos podem ser inseridos na corrente do diálogo. Do contrário, corremos o risco de moldar as crianças para relações mecânicas, superficiais, oficiais e monológicas.

Muitas vezes nós, adultos, diante das expressões ambivalentes das crianças, entramos em contato – ou confronto – com os moldes da cultura dominante em nós impregnados, com seu lado opressivo e autoritário de se relacionar com a irreverência infantil, pois que muitas vezes estamos, nós mesmos, oprimidos pelo discurso monológico dos dominantes, que preza em manter preservado o oficial. Freire (2009 c, p. 19) alerta para a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração, que muitas professoras guardam hospedadas em seu corpo.

Uma das manhas de certos autoritários cujo discurso bem que poderia defender que *professora é tia* e, quanto mais bem comportada, melhor para a formação de seus sobrinhos, é a que fala claramente que a escola é espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender. De um ensinar e de um aprender tão tecnicamente tratados, tão bem cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do *status quo* (FREIRE, 2009 c, p. 19-20).

A creche, entretanto, pode ser um espaço primordial para a vivência da ambivalência, do anti-oficial, propiciando, assim, a ruptura de padrões cristalizados pelo discurso dominante e autoritário que predomina em muitas práticas educativas na educação infantil, especialmente na creche. Dar vazão, permitir e interagir com as criações carnavalescas das crianças pode ajudar-nos a rever as práticas e a(s) identidade(s) da creche e as relações sociais nesse contexto.

Sob essa perspectiva, o professor caracterizado por Freire como autoritário parece estar próximo deste discurso monológico, que silencia o que é anti-oficial, o que não está no roteiro, no planejamento, o que o incomoda ou altera.

O carnavalesco, nesse contexto, aproxima-se intimamente do objeto de estudo desta pesquisa, pois sua expressão só pode ser compreendida em seu aspecto sentimental (KRAMER, 1993, p. 76). Em determinadas situações, para compreender as expressões anti-oficiais – do ponto de vista adulto - das crianças, os adultos precisam acessar suas origens sentimentais, o que, naturalmente, o leva a vivenciar seus sentimentos também, experiência construída pela vivência da alteridade.

O exercício da alteridade parece ser fundamental na aventura docente, além de ser uma postura ética que viabiliza o diálogo. Permitir se alterar ante a diferença e a diversidade da criança em relação a nós, adultos, é algo fundamental tanto para quem trabalha diretamente com as crianças, quanto para o profissional que as pesquisa. E, alterados pela sua diferença, acolher e buscar compreender seus pontos de vista. Nessa perspectiva, o nosso ponto de vista é transformado e alterado a todo o momento na relação com a criança que, por sua vez, também se transforma na relação com o adulto. Ambos deixam marcas um no outro.

Para tal, é interessante que o adulto que lida com a criança na creche busque uma (re) aproximação com as nuances sutis que permeiam as comunicações das crianças, pressuposto para a possibilidade de um diálogo entre ambos. Neste caminho, o educador disponível e atento pode ir construindo a sua experiência para saber lidar com a expressão das emoções das crianças e com elas aprender as sutilezas dessa comunicação.

A abertura e a disponibilidade para a escuta são bases para o adulto buscar compreender as comunicações infantis. A compreensão parece ser possível a partir do momento em que o adulto se disponibiliza corporalmente e emocionalmente para vivenciar a alteridade na relação com a criança pequena. Ao responder às expressões das crianças, o adulto pode redimensionar o caráter expressivo do choro, por exemplo, e incluí-lo na corrente do diálogo, na medida em que adota uma posição responsiva diante do mesmo. Esta resposta, porém, pressupõe uma compreensão ativa por parte do adulto e precisa estar contextualizada com a situação vivenciada e, muitas vezes, com a história da criança.

Na perspectiva de Bakhtin, a compreensão significa ir além da identificação e da interpretação. Neste sentido, Ponzio (2009, p. 211-212), estudioso da obra de Bakhtin, esclarece que: “a compreensão, desde o início e em sua forma mesma, está predisposta dialogicamente na expressão. Tanto é assim que requer não simplesmente a decodificação ou a interpretação identificadora, mas a ‘compreensão respondente’”.

Assim, não basta o adulto interpretar a manifestação da emoção ou do gesto, mas, sim, fazer o movimento de compreender o que comunicam e respondê-las. O exercício e o desafio colocado ao professor de creche, portanto, é transformar o falar *à* criança no falar *com* a criança, ou seja, entrar com ela na corrente de sentidos. Os gestos e os movimentos não se limitam a expressarem os desejos e necessidades pontuais das crianças nem se restringem a algo ao acaso. Mais do que isso, expressam os sentimentos e as emoções. Se a interpretação dos professores às manifestações corporais das crianças ficarem restritas à superficialidade linear, possivelmente as respostas a essas comunicações também o serão: “dar um objeto”, dar água, pegar no colo, etc... Ou seja, uma sucessão de estímulos, possivelmente em busca de uma determinada resposta: a contenção e o controle, que caracteriza uma perspectiva monológica de relação. No entanto, as expressões das crianças clamam de nós uma *compreensão ativa*.

O diálogo afetivo entre o adulto e a criança desvela a necessidade de se articularem os diferentes lugares nos quais ambos se encontram no contexto comunicativo. Nesse sentido, “não se pode interpretar a compreensão como empatia e colocação de si mesmo no lugar do outro (a perda do próprio lugar). Isto é exigido para os elementos periféricos da interpretação. Não se pode interpretar a compreensão como passagem da linguagem do outro para a minha linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 377). O ato da compreensão não é de forma alguma ausente de conflitos, contudo nele desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (Idem, p. 378).

Nesse sentido, as réplicas podem contribuir significativamente para o/no processo da compreensão, principalmente no caso das comunicações afetivas. Dificilmente a compreensão de uma expressão não verbal se dá de pronto; assim, “quanto mais numerosas e substanciais forem as nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão” (JOBIM & SOUZA, 2009, p. 109). As réplicas, portanto, também podem ajudar o adulto a atribuir um sentido às comunicações afetivas das crianças. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003, p. 23-25) traz o conceito de acabamento para denominar o ato ético que é a busca de dar um sentido ao que expressa o outro, pois que uma pessoa pode ver no outro coisas que ele mesmo não consegue ver sobre si.

O autor explica este conceito com o exemplo de uma pessoa que sofre e tem, sua postura, sua expressão facial e seus músculos tensos e, no entanto, não vivencia a plenitude de sua expressividade externa. Assim, para conferir um acabamento à situação do sofredor, Bakhtin (idem, p. 24) utiliza a sua expressividade externa como o caminho através do qual penetra em seu interior e daí quase se funde com ele. Nesse contexto, a expressividade motiva um ato ético:

A situação vital do sofredor, efetivamente vivenciada de dentro, pode me motivar para um ato ético: para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao lugar fora do sofredor, e só desse lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos e estéticos; se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como meu próprio sofrimento, da contaminação pelo sofrimento alheio, e só (BAKHTIN, 2003, p. 24).

No processo de dar acabamento à expressão do sofredor, Bakhtin ressalta que é preciso vivenciar os sofrimentos como sendo do outro, caso contrário a nossa reação a ele será um grito de dor e não uma palavra de consolo ou ato de ajuda.

Dar acabamento requer como alicerce fundamental o nosso excedente de visão em relação ao outro e à sua expressão. O excedente de visão de qualquer pessoa está condicionado ao lugar único e insubstituível que ocupa no mundo. É deste lugar que cada pessoa confere um acabamento ao outro e, pelo seu excedente de visão, motiva um ato que lhe completa justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se sozinho.

Para Bakhtin (2003, p. 23), a fim de que ocorra o processo de conferir acabamento ao outro,

eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal como ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

O acabamento, portanto, configura-se como pista essencial para entrarmos na corrente do diálogo com as crianças na creche, principalmente com aquelas que se expressam por gestos, mímicas faciais, por entonações, por palavras soltas, por olhares, gritos, choros, sorrisos, silêncios. Todas essas expressões precisam de um acabamento, que o adulto atribua-lhes um sentido, que pode ser tecido por tentativas ativas de compreensão do que está expressando a criança. Dessa forma, o acabamento se configura em uma rede de possibilidades de sentido, que o adulto confere a partir do contexto da criança e da situação na qual se dá a comunicação.

O acabamento da comunicação infantil conferido pelo adulto pressupõe que este a veja como competente em se comunicar, assim como, também, pressupõe a busca de se aproximar do ponto de vista da criança, de como ela se vê e de como ela vê/vivencia a sua infância, o *ser* criança. Essa busca de sentido e em conferir acabamento às expressões comunicativas das crianças é o prelúdio do diálogo.

Nesse diálogo, a criança também oferece acabamento ao adulto, pois mostra que ele é capaz de compreender a sua expressão, já que, distante das comunicações do corpo e das emoções, o adulto, em muitos casos, não se reconhece competente para tal. O acabamento é, em si mesmo, uma busca, uma constante relação com os acontecimentos da vida, que, pautados pelas relações dialógicas, ajudam a criança a se reconhecer como pessoa, a partir do olhar do outro sobre ela. Nessa perspectiva, criança e adulto conferem acabamento um ao outro. “Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução” (GERALDI, 2003, p. 46).

Sujeito da compreensão, o adulto pode rever e até renunciar aos seus pontos de vistas e posições (BAKHTIN, 2003, p. 378). Assim, a compreensão ativa e responsiva das expressões das crianças possibilita ao adulto se aproximar do ponto de vista delas. As comunicações afetivas das crianças pequenas são potências dialógicas que requerem uma resposta do adulto, buscando identificar, interpretar, atribuir-lhes um sentido e, sobretudo, *compreender* o que foi

expresso e comunicado. A busca pela compreensão das expressões das crianças não é tarefa simples, posto que não há um manual ou um dicionário que as signifique de pronto; o ato da compreensão é, portanto, uma atividade criadora (BAKHTIN, 2003, p. 378). O autor considera que um interlocutor cuja compreensão é passiva não corresponde a um real participante da comunicação. Dessa forma, a compreensão ativa por parte do adulto o insere na participação do diálogo com a criança. Bakhtin (2003, p. 272) esclarece: “Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”.

Assim, a compreensão plena conduz à resposta responsável, que marca o momento do estabelecimento do diálogo. Uma escuta atenciosa desencadeia e embasa uma resposta conseqüente às expressões e às comunicações das crianças. Para dar à resposta um papel primordial para o diálogo, proponho utilizarmos o termo *responsividade*, baseado em Bakhtin (2003, p. 272), que significa um ato responsável e participativo, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente. Nesse sentido, o diálogo é estabelecido a partir do momento em que o adulto também provoca e gera a resposta da criança, interagindo com ela e com suas manifestações comunicativas. A relação adulto/criança, portanto, envolve responsabilidade, uma tomada de posição, uma atitude ética. “Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade” (LARROSA, 1998, p. 73).

Assim, nas tentativas para atribuir ativamente um sentido às expressões corporais e emocionais das crianças e de respondê-las, está o gérmen do diálogo. Dessa forma, Bakhtin (2003, p. 281) pontua que “aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo”.

O diálogo com a criança de pouca idade é ativo. Nesse contexto, a expressão abre à escuta; *é um pedido de compreensão responsiva*, tal como pontua Bakhtin (2003, p. 271): “Toda compreensão é prenhe de resposta”. Essa compreensão responsiva é ativa e constitui uma forma de diálogo que pode ou não ter palavras em suas tramas. Nessa perspectiva, a resposta do adulto à criança é tecida tendo como fios principais, necessariamente, a expressão e a ação.

A corrente dialógica entre adulto e criança está aí. Cabe-nos entrar nessa corrente, como uma atitude ética de nos aproximar mais do que a criança espera de sua primeira experiência educativa e, muitas vezes, primeira experiência social.

O percurso do diálogo na primeira infância se inicia com as primeiras expressões afetivas do bebê. Assim, à luz da teoria de Henri Wallon, analisaremos o caráter comunicativo

das mesmas e as nuances que envolvem a busca de um diálogo por parte do adulto nesse contexto, partindo da premissa de Paulo Freire (2010, p. 67) que comunicação é diálogo e que o diálogo é comunicativo. Nessa perspectiva, há uma relação dialética entre comunicação e diálogo – perspectiva que nutre consideravelmente as reflexões desta pesquisa.

Trilhadas as teorias que conduzem às pistas, ressalto a pista mestre, que Freire (2009.b; 2009.c) apresenta aos educadores que intencionam construir um percurso dialógico na creche: a base que alicerça a construção do diálogo é a *amorosidade*. Independente das pistas escolhidas para trilhar essa meta, o fundamento, como nos ensina Freire, é o amor. Para o autor (2009.b, p. 91), “não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”.

Em seu compromisso com a causa da libertação dos oprimidos, Freire (2009.b, p. 92) entende que “este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. Para o autor, sem amor, não é possível o diálogo e o amor, em si, é diálogo (Idem).

A amorosidade é uma qualidade sem a qual o trabalho docente corre o risco de perder o seu sentido, de tornar-se uma atividade mecânica e burocrática, pois sem prazer, alegria e envolvimento. A amorosidade, caracterizada pelo autor como uma qualidade, pode e precisa ser aprendida e vivida, também sendo gerada na prática (FREIRE, 2009.c, p. 59-60). Nessa perspectiva, cabe uma reflexão sobre a abrangência da formação de professores: como podemos despertar a amorosidade pelo ofício docente e pelo diálogo com os educandos? A amorosidade parece estar permeada por um profundo compromisso com a responsabilidade que o educador possui no processo de humanização dos indivíduos com os quais trabalha, que pode ser despertado em formações que sensibilizem o educador de corpo inteiro, como diz o próprio Freire (2009 c, p. 122) sobre sua experiência nesse sentido, “já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica”. E isto, conforme compreendemos que aprendemos e ensinamos de corpo inteiro, é algo que parece exigir a atenção dos formadores, no sentido de acolher essas questões como básicas para uma formação de qualidade.

Para finalizar as ideias desse item e abrir um diálogo com o próximo, trago as palavras de Freire (2009 c, p. 11-12), que nos convida a ousar e a ser de corpo inteiro no processo de ensinar e de aprender, às quais acrescento o olhar para a creche: ser de corpo inteiro na relação com a criança.

A tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, *de preparo físico*,

*emocional, afetivo*<sup>8</sup>. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem. [...] É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar de *amor*, sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

## 1.2) Relações dialógicas na creche: um olhar para as emoções

“A emoção é uma linguagem antes da linguagem.”

(René Zazzo)

Com base nesta afirmação de Zazzo, um dos principais discípulos e colaboradores de Wallon, buscaremos, nesse item, aprofundar a perspectiva de linguagem da emoção, à luz teórica de Wallon (1995; 2007). Nesse sentido, serão analisadas sutilezas e tensões que envolvem o diálogo entre o adulto e a criança pequena.

Leboyer (1999, p. 17), obstetra francês e professor da Universidade de Paris que desenvolveu uma técnica de parto que visa ao bem-estar do recém nascido, afirma que todo o ser do pequeno bebê grita e todo o seu corpo se comunica. O autor nos provoca: “O recém-nascido não fala? Não, não. Nós é que não o escutamos.” E por que não o escutamos e não escutamos as manifestações do corpo das crianças menores, que se comunicam e se relacionam, principalmente, pela linguagem das emoções e do corpo? Nesta perspectiva, parece ser fundamental que o professor de creche seja sensível e empático às expressões das crianças. Estas, no entanto, não nos são mais usuais, pois que a fala sobrepôs-se às expressões do corpo; porém a emoção-linguagem está presente em nós e podemos nos reaproximar de suas sutilezas e nuances. Essa linguagem acessa o nosso estado mais íntimo, muitas vezes não exprimível em palavras.

Nesse contexto, podemos perceber que as pálpebras da educação estão se abrindo para olhar na direção das emoções, tais como observado nas Diretrizes Nacionais para a Educação

---

<sup>8</sup> Grifo meu.

Básica (MEC, 2009, p. 32), que estabelecem que a proposta pedagógica na Educação Infantil deve enfatizar, entre outros aspectos, a gestão das emoções. Gestão, de acordo com o dicionário Larousse Cultural (1999, p. 466), significa administração. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas precisam incluir as emoções e administrá-las, o que não é tarefa fácil. É importante, no entanto, termos cuidado para não considerarmos essa “administração” no sentido burocrático, de organização e sistematização, mas, sim, entender as emoções como aspecto integrante e indissociável das práticas cotidianas – principalmente na creche – e aprender a lidar com suas manifestações. Dessa forma, na relação com a criança, o educador estará auxiliando-a a aprender a gerir suas próprias emoções, por permitir as suas expressões e buscar respondê-las, dando-lhes sentido.

A inclusão das emoções nas reflexões pedagógicas, no entanto, ainda é rara. Dantas (1992, p. 88) faz a seguinte consideração sobre a emoção: “[...] é possível descrevê-la como potencialmente anárquica e explosiva, imprevisível, e por isso assustadora. Está aí a razão pela qual é tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica”.

Para Wallon (1995, p. 101-102), a expressão afetiva precede a linguagem verbal e a emoção “faz mais do que participar da vida mental. Foi ela que a tornou possível, ao fornecer à vida coletiva as suas primeiras possibilidades”. Nessa perspectiva, o autor (1995; 2009), no desenvolvimento da sua teoria acerca da evolução psicológica da criança, dedicou especial enfoque à vida afetiva e, nesta, às emoções, as quais considera a exteriorização da afetividade, ou seja, uma forma de comunicação.

O autor (2007, p.121) considera que a afetividade se constitui essencialmente em sistemas de atitudes, expressando-se por: choros, gritos, sorrisos, mordidas, abraços, empurrões, explosões de intenso movimento, etc. De um modo geral, as crianças têm uma temperatura emocional mais elevada que a dos adultos, o que as leva a expressarem-se mais intensamente (DANTAS et.al., 1992, p. 89).

Para o educador, saber lidar com as manifestações das emoções das crianças, tão recorrentes por um lado e mobilizantes por outro, é fundamental para a qualidade de suas propostas de trabalho no dia-a-dia. Devido ao seu alto poder de contágio, quanto maior é número de crianças em coletividade, mais serão intensas as emoções. Wallon (1995, p. 99) explica esse processo:

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares, ou mesmo antagônicos. É na grande afluência de pessoas, quando mais se apaga em cada um a noção

de individualidade, que as emoções explodem com mais facilidade e intensidade.

O desafio de saber lidar com e de responder às expressões emocionais infantis se amplia consideravelmente no contexto coletivo da creche – e o educador parece necessitar de uma formação que o oriente nesse sentido.

Bakhtin (2003, p. 93) também se interessou pelo emocional e apresenta o que denominou de relação volitivo-emocional, que se mostra afim com a teoria de Wallon sobre a afetividade e sobre esta na relação com a criança:

Todos os vivenciamentos interiores do outro indivíduo – sua alegria, seu sofrimento, seu desejo, suas aspirações e, finalmente, seu propósito semântico, ainda que nada disso se manifeste em nada exterior, se enuncie, se reflita em seu rosto, na expressão do seu olhar, mas seja adivinhado, captado por mim (do contexto da vida) – são por mim encontrados *fora de meu próprio mundo interior* [...], eles são *para mim na existência*, são momentos da existência axiológica do outro.

As manifestações infantis das emoções são mais intensas e de amplas proporções quanto mais novas são as crianças. “Quanto à criança, a penúria e a fragilidade de sua vida intelectual têm como contrapartida necessária grande emotividade” (WALLON, 1995, p. 87). O autor orienta que não é suprimindo as emoções, nem tampouco as reprimindo, que podemos contribuir para que a criança aprenda a administrá-las à suas devidas proporções, mas sim, opondo-lhe uma atividade perceptiva ou intelectual.

Wallon (2007) aprofunda-se na relação entre a vida orgânica e a emoção, descobrindo sua origem na função tônica, que é o grau de tensão do músculo. Modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se de maneira estreita. Para exemplificar o impacto das emoções no tônus muscular, Wallon utiliza um critério classificatório: emoções de natureza hipotônica (reduzora do tônus) estão relacionadas a estados depressivos ou a sustos e medos. Já emoções como cólera, ansiedade e irritabilidade geram tônus, ocasionando uma hipertonia, podendo tornar pétrea a musculatura periférica. Nesse caso, a concentração do tônus, sem escoamento, é percebida como extremamente penosa.

O bebê recém-nascido vivencia ambos estados tônicos acima descritos de maneira sucessiva: hipertonia do apelo (fome, desconforto) e a hipotonia da satisfação, logo que é atendido. O primeiro estado está relacionado à ansiedade e ao desconforto causado pela fome

e, o segundo, ao prazer e ao relaxamento causado pela satisfação de necessidades. O prazer ou alívio parecem acompanhar os espasmos em que é liberada uma tensão que se tornou excessiva. Diante desses acontecimentos, há uma oscilação tônica constante no corpo do bebê.

Dessa forma, Galvão (2010, p. 61-62), à luz de Wallon, pontua que:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis no exterior, *expressivas*, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.

Assim, as emoções se manifestam nas expressões corporais e são justamente essas expressões que pontuamos a necessidade de o adulto buscar compreender e com elas dialogar.

Em seu estudo sobre a emoção e sua relação com o orgânico, Wallon utiliza e aprofunda o conceito *diálogo tônico emocional*, criado pelo psiquiatra Ajuriaguerra, para designar o contágio emocional ao qual estão permanentemente expostos a criança e o adulto em interação, diante de emoções fortes, que se propagam (WALLON *apud* DANTAS, 1992, p. 88-92). Esta é a primeira evidência de diálogo entre os seres humanos: um diálogo sutil, sem palavras, que se estabelece desde que nasce o bebê – um diálogo que ocorre de corpo inteiro. Estando os participantes desse diálogo conscientes ou não de sua dinâmica, ele ocorre e é sentido pelas pessoas envolvidas.

Para o autor, o contágio das emoções decorre de seu poder expressivo (WALLON, 2007, p. 122). Um exemplo dessa dinâmica é o fato de que, na relação com as crianças – essencialmente emotivas e com tendência à intensa emoção – os adultos estão expostos ao contágio emocional, no qual a ansiedade infantil pode produzir no adulto próximo também angústia ou irritação (WALLON *apud* DANTAS, 1992, p. 88). A emoção é visível, graças às modificações na mímica e na expressão facial, o que aumenta o seu caráter contagioso, sendo a atividade tônica captada pelo observador sensível (Idem, p. 89).

Nessa perspectiva, o fato de estar consciente do contágio das emoções que ocorrem no cotidiano da creche na relação com as crianças pode auxiliar o professor a aprender a equilibrar as suas próprias emoções durante e depois de um dia de trabalho, tendo ouvido muitos choros e lidado com muitas emoções intensas das crianças, para que não seja tão

afetado corporalmente por elas, a ponto de sentir-se estressado. Faz parte do trabalho docente com crianças lidar com as emoções e suas manifestações e, por isso, parece fundamental que o processo de formação inicial e continuada deve contemplar essas questões. Por não saber escutar e responder às emoções das crianças, que tanto os mobilizam, muitas vezes os educadores são levados a reprimi-las. O desafio é aprender, nas relações com as crianças, a melhor maneira de lidar com cada individualidade, respeitando e buscando compreender as suas expressões.

As emoções são o meio privilegiado de expressão do bebê e, assim, um instrumento especializado de sociabilidade, graças ao seu alto teor expressivo e ao poder de contágio e de mobilização do ambiente. “À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas”. (WALLON, 2007, p. 124) Com o aparecimento da mímica gestual, a criança passa a utilizá-la para expressar o que quer e o que sente e, conseqüentemente, as expressões das emoções tendem a diminuir.

O choro pertence a um complexo vital do ser humano, pois graças à essa expressão afetiva o adulto é mobilizado, muitas vezes de forma intensa, o que o leva a buscar identificar a origem do choro, atribuindo-lhe, assim, um sentido e um diálogo em potencial. Um choro ou qualquer outra comunicação afetiva por parte da criança que não seja incluída na corrente do diálogo pelo adulto corre o risco de tornar-se uma comunicação no vazio, pois sem resposta.

Dantas (et.al., 1992, p. 89) associa as atitudes expressas mais intensamente pelas crianças à temperatura emocional mais elevada que lhes é característica. Assim, as manifestações emocionais infantis têm grande poder de contagiar o adulto e o ambiente, cujo objetivo é, justamente, o de provocar uma reação destes, uma resposta, uma atenção. Desta forma, neste circuito comunicacional, Wallon (2007, p. 122) considera que as emoções têm a função de realizar vínculos interpessoais entre os bebês e as crianças pequenas com o adulto e com o ambiente, atribuindo às manifestações das emoções uma função social. Entretanto, em muitas creches, é possível constatar a presença de choros contínuos, que acabam por se tornarem um “pano de fundo” e não mais afetam os adultos, que passam a naturalizá-los. Isso contribui ainda mais para a ausência de resposta dos educadores a essa expressão.

As manifestações das emoções das crianças pequenas são, também, formas intrínsecas e genuínas delas se comunicarem, com as quais parece ser importante que o professor aprenda a se relacionar para entrar na corrente do diálogo com elas. Isto, no entanto, não é tarefa fácil. A busca do diálogo com a criança pressupõe uma sensibilidade e uma disponibilidade pessoal para tal, pois a emoção da criança faz o professor entrar em contato direto com suas emoções

e com suas experiências emocionais mais arcaicas, tal como aponta Nóvoa (1992, p. 17): “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”.

Muitas vezes, por não saber se relacionar com as comunicações afetivas das crianças, o educador é levado a negligenciá-las ou a reprimi-las. O desafio que parece se apresentar ao adulto é o de aprender, na relação com as crianças, a melhor maneira de lidar com cada uma, respeitando e buscando compreender a sua expressão. Bondioli e Mantovani (1998, p. 80) convidam à seguinte reflexão:

Apesar de todos termos vivido essa experiência concreta, as expressões durante os primeiros anos de vida de uma criança, de um filho, possam nos parecer totalmente fora de nós, quase fossem expressões de um alienígena, de um extraterrestre, na pior das hipóteses, de um monstro, na melhor, de um ser disforme, sem características específicas, uma *tabula* (uma tábua vazia) a ser completada, modelada, provida de significados. Assim, a tentação de projeção de características específicas nossas – gostos, prazeres, ambições, medos, angústias, limites, expectativas – sobre a criança, tão necessitada de formação, é enorme.

Mantovani e Bondioli (1998, p. 225) apontam que o estabelecimento das primeiras formas de comunicação entre a criança e o adulto pressupõe que este tenha a capacidade de responder aos primeiros sinais infantis (choro, vocalizações, mímicas faciais) e de atribuir-lhes um sentido, inserindo-os num diálogo a dois.

Rinaldi (1999, p. 114), que já foi uma das coordenadoras do sistema educacional de Reggio Emilia, considera, como elemento essencial para a sobrevivência e para a identificação da criança com a espécie, a *necessidade e o direito*<sup>9</sup> que ela tem de se comunicar e interagir com outros, que emerge ao nascer. Para a autora, esse fato explica a disposição que as crianças possuem para se expressar dentro de um contexto de pluralidade de linguagens simbólicas, e também explica por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade. Os pequenos não desejam apenas receber, mas também oferecer e trocar. Dialogar. Para que possamos nos comunicar com as crianças por diversas vias, Rinaldi sugere uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são bem-vindas. Essa é uma postura de abertura, disponibilidade e não-julgamento do adulto em relação à criança e à sua expressão, seja ela de alegria, cólera, tristeza, angústia, indiferença, ou qualquer outra, entendendo que ela está se comunicando – e precisamos respeitar a criança como ser humano carregado de emoções e de afetividade.

---

<sup>9</sup> Grifo meu.

## CAPÍTULO 2

### **Recursos metodológicos para captar o ponto de vista da criança: preparação e chegada ao campo**

Se, na pesquisa sobre a educação das crianças, a perspectiva dela é valiosa e devemos apreender a sua perspectiva [...] então precisamos nos preparar para o desafio de ouvir a criança (CRUZ, 2006, p. 177-178).

Captar o ponto de vista das crianças, ouvi-las, buscar compreendê-las, responder a elas; entrar nas tramas do diálogo com elas envolvem um grande desafio metodológico: o de *saber* ouvi-las, o de estar instrumentalizada para ouvi-las e o de pensar infantilmente a infância, como propõe Kohan (2009, p. 52), para poder preservar as impressões do campo.

Trabalho em creches há muitos anos, bem próxima às crianças, às professoras e às vivências e questões que envolvem seu cotidiano. Assim, para ouvir as crianças e observar as potencialidades dialógicas no campo, precisei exercitar ocupar outro lugar, o de pesquisadora, com outra forma de envolvimento com o contexto da creche. A intimidade e a familiaridade com o ambiente de creche foram fundamentais para o campo, contudo, precisei estranhar esse familiar, para poder problematizá-lo.

A vivência da alteridade, nesse contexto, foi constante no campo, presente na relação com as crianças e com a equipe, bem como na relação com o espaço e o tempo. Nunes (2011) ilustra o exercício do pesquisador como sendo um movimento circular ininterrupto de interrogar, aproximar e novamente tomar distância para novas interrogações; esse movimento caracterizou a busca de ouvir as crianças no campo.

Amorim (2001, P. 28-29) relaciona a pesquisa a um movimento alteritário em busca de abrigar e traduzir. Nessa perspectiva,

A alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas Ciências Humanas, uma especificidade que é o fato de se tratar de uma alteridade humana. [...] Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar.

Na perspectiva de Amorim, o objeto desta pesquisa é também o gérmen do que caracteriza um objeto de pesquisa; ou seja, o objeto é o próprio ato de pesquisar. Portanto, aceitamos o convite/reflexão de Kramer (1993, p. 65) para o estudo das crianças no contexto educativo, na perspectiva da creche: “Não seria enriquecedor penetrar na sua ótica sobre o processo que vivem na escola, sem fragmentá-las como objeto da psicologia, da antropologia ou da sociologia, mas tomando-as como atores sociais que são, como indivíduos sociais?”

Bakhtin (2003, p. 365) analisa questões que envolvem a compreensão da cultura de um indivíduo por outro de cultura diferente e, assim, faz reflexões que podem contribuir para as estratégias metodológicas desta pesquisa no que tange à compreensão das expressões corporais e afetivas que são, para nós, adultos, um tanto distantes. O autor (idem, p. 365-366) esclarece este processo:

É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é indispensável no processo de compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de enriquecedor. [...] A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende – no espaço, no tempo, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa.

Buscar compreender e dar sentido às comunicações não-verbais e às expressões afetivas das crianças não significa ficar limitado às manifestações do corpo, mas, sim, tentar se aproximar dessa perspectiva.

A perspectiva trazida por Bakhtin se afina com o processo de compreensão ativa que o adulto pode buscar acerca das expressões afetivas das crianças. Dada a distância comunicativa entre ambos interlocutores em questão, tanto a palavra – característica dos diálogos entre adultos -, quanto as expressões do corpo e os não-ditos – comunicação característica da criança pequena -, são os fios que tecem o diálogo nesse contexto.

Assim, é preciso valorizar e reconhecer as formas expressivas do corpo e da afetividade e com elas buscar dialogar; no entanto, no ato da resposta, além das expressões corporais, é importante responder-lhes com palavras, inserindo-as no diálogo verbal, conforme as possibilidades de cada criança.

Para dar sentido e acabamento ao que a criança comunica sem palavras, a pergunta verbal que o adulto dirige a ela nesse processo é fundamental, pois, além de inserir a criança no contexto verbal, permite que o adulto confirme se compreendeu o que a criança comunicou. Como pontua Bakhtin, a compreensão é, também, um ato criativo. Dessa forma,

durante as observações, foram levadas em conta as expressões corporais e verbais, os ditos e os não-ditos, entendendo que estes constituem o cenário dialógico nesse contexto.

A opção por ir a campo realizar observações foi embasada pela perspectiva de Wallon (2007, p. 15-16) acerca das pesquisas com crianças, pois o autor enfatiza que a forma mais eficiente de se estudá-las, principalmente na primeira infância, é a *observação* dos seus comportamentos e das suas atividades, devendo ser sempre realizada de forma contextualizada. As observações foram registradas exclusivamente em um caderno de campo, pois as creches pesquisadas não permitiram registros imagéticos das crianças.

As turmas com as quais pesquisamos compreendem crianças entre um ano e dois meses a dois anos e sete meses, pois, após essa faixa etária, as crianças aprofundam-se na linguagem verbal e tivemos como foco justamente as redes que tecem os diálogos afetivos.

As observações iniciaram em fevereiro de 2011, na creche da Fiocruz, unidade do Instituto Fernandes Figueira, que é de âmbito federal. Ao longo do primeiro semestre, consideramos que seria relevante para a pesquisa a inclusão de outra creche como campo, de modo a ampliar o olhar sobre tema pesquisado. Ainda no primeiro semestre, então iniciamos as observações na creche Santa Marta. Esse movimento foi muito enriquecedor para as análises do campo, pois as creches pesquisadas apresentaram perspectivas distintas em relação às práticas educativas, às rotinas, ao cotidiano e à filosofia educacional.

No primeiro semestre de 2011 as observações na creche IFF ocorreram de fevereiro a junho, enquanto na creche Santa Marta se deram de abril a junho. Após o exame de qualificação, retornei a campo no segundo semestre, continuando as observações em ambas as creches de agosto a outubro. No primeiro semestre frequentei a creche IFF três vezes por semana e a creche Santa Marta uma vez por semana. No segundo semestre fui uma vez por semana em cada uma.

Inicialmente a proposta da pesquisa foi a de abranger os bebês do berçário. No entanto, por uma questão prática da primeira creche pesquisada (IFF), não foi possível acolhê-los na primeira fase da pesquisa de campo, pois no início havia somente três bebês no berçário, sendo que um deles faltava bastante e o outro quase sempre estava dormindo. Ao longo do período da pesquisa no primeiro semestre, outros bebês ingressaram na creche, mas, por conta do período de adaptação dos mesmos, com os seus responsáveis dentro do berçário, a coordenação da creche me solicitou que não entrasse neste espaço, pois seriam muitos adultos e possivelmente o bebê me estranharia. Como na creche IFF, por essa questão estrutural, não foram realizadas observações no berçário, priorizamos na creche Santa Marta

as mesmas idades pesquisadas na primeira, de modo a estabelecer relações de análise mais aprofundadas, a partir da intersecção de faixa etária.

O referencial teórico metodológico adotado para a pesquisa foi a perspectiva de Wallon (1995; 2007) sobre o caráter comunicativo e social das manifestações das emoções e do corpo na faixa etária das crianças na creche. Bakhtin (2003) e Paulo Freire (2009) embasaram os estudos sobre o exercício do diálogo. Ambos os autores apontam pistas do percurso ao diálogo e o meu olhar e a minha escuta se direcionaram para captar essas pistas na prática, corpo a corpo com a criança.

Bakhtin não concebe o diálogo como algo garantido, mas como uma meta a ser buscada que, por sua vez, é permeada por conflitos. “Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos” (GERALDI, 2007, p. 29). Se o diálogo entre adultos, que dominam a linguagem verbal, é permeado por conflitos e desencontros, o que dirá o diálogo afetivo com as crianças antes dos dois anos de idade.

Estabelecer uma relação dialógica com as crianças que não falam é uma experiência que se aproxima da de lidar com um estrangeiro, pessoa que, além de não falar a nossa língua, possui outra cultura. Nessa perspectiva, Amorim (2001, p. 26) considera que

Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. Mas, nesse caso, qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade, o que queremos propor é a idéia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.

Antes de fazermos uma viagem para um país ou, mesmo, um estado diferente, é comum pesquisarmos sobre a cultura do lugar, ler sobre seus hábitos, geografia, etc. O especial nesse contexto é que, ainda que tenhamos lido e procurado saber sobre o lugar de nosso destino, sempre podemos nos surpreender ao chegar lá, ao pisar no solo estrangeiro, ao sentir os cheiros, os gostos, ouvir as palavras, perceber as cores, os movimentos, etc... Na pesquisa em Ciências Humanas não é diferente, especialmente com crianças bem novas. Embasamos teoricamente o objeto, preparamos a bagagem com teorias que consideramos pertinentes e, chegando lá, percebemos que o dicionário de bolso que levamos para tentar nos comunicar com o outro - no caso desta pesquisa, com as crianças - não dá conta e que

precisamos buscar ativamente – e, muitas vezes, arduamente – compreender a linguagem dos habitantes do lugar e suas nuances.

Buscar compreender e acolher a criança, a infância, suas particularidades, sua linguagem, suas necessidades, seus desejos, seus medos, suas identidades, enfim, escutá-la com respeito e cuidado, considerando-a portadora de uma voz, são as premissas que embasaram as observações no campo.

Corsaro (2011), sociólogo da América do norte que se dedica a pesquisar a infância, pontua que ao longo das duas últimas décadas vem ocorrendo um interesse no campo da sociologia em realizar pesquisas *com* ou *para* crianças, ao invés de *sobre* crianças, o que as reposiciona em sujeitos de pesquisa e não mais objetos de pesquisa. “Assim, o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p. 57).

Nesse contexto, o autor (2011, p.61-62) considera que métodos de nível micro em pesquisas são especialmente adequados para documentar e apreciar os relacionamentos das crianças e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais. Corsaro (Idem, p. 62) aponta que:

esses métodos têm grande potencial porque não se concentram tanto no interesse de como as crianças se tornam adultos, mas no que elas têm a ensinar e comunicar sobre suas experiências de vida compartilhada e suas lutas para obter algum controle sobre os poderosos adultos e suas regras.

Aprender a escutar crianças bem novas, para, por sua vez, aprender com elas sobre elas, foi um dos principais exercícios no campo e o meu desafio de pesquisadora nesta pesquisa. Nesse ponto, vale trazer a experiência de Cruz (2006), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, especialista em educação infantil, sobre a pesquisa com crianças. A pesquisadora realizou pesquisas em creches comunitárias e em instituições com crianças antes destas ingressarem na 1ª série do ensino fundamental, com o objetivo de buscar captar as suas perspectivas sobre as suas experiências educativas. Para tal pesquisa, Cruz buscou estratégias para ouvir as crianças, sendo estas: entrevistas; histórias para completar e desenhos com histórias. Essas estratégias, então, foram consideradas pela autora como formas de comunicação das crianças, as quais ela buscou compreender. Apesar do desejo da pesquisadora em pesquisar com crianças mais novas, a pesquisa foi viável com crianças a partir de cinco anos.

Houve a tentativa, em pesquisa piloto, de incluir crianças a partir de três anos de idade, mas isso se mostrou impraticável devido a grandes problemas de comunicação que não conseguimos superar. Assim, em ambas pesquisas a faixa etária ficou restrita a cinco, seis e sete anos. É importante ressaltar que reconhecemos que as crianças pequenas nos dizem muito através do jogo simbólico, do desenho, do choro, do sorriso, dos olhos, do corpo todo. [...] Mas os instrumentos que pretendíamos utilizar incluíam a linguagem verbal e ainda não nos foi possível acessar essa via com sucesso, entre essas crianças, com idades menores (CRUZ, 2006, p. 179).

No contexto desta pesquisa, o primeiro conflito apresentado em campo foi o de não reconhecer e não compreender de pronto o sentido das comunicações sutis das crianças; precisei, então, vivenciar na prática a busca ativa desta compreensão, tal como propõe Bakhtin. Assim, a compreensão e o acabamento foram balizados pela teoria de Wallon, que apresenta a perspectiva comunicativa e social das manifestações emocionais e gestuais das crianças.

Nesse caminho, fui construindo a direção do meu olhar e, mais ainda, da minha escuta. Estar atenta, com a sensibilidade apurada para captar as sutilezas dos dizeres das crianças, que vai muito além da observação pura, foi um dos desafios apresentados em campo. Outro desafio, não menos complexo, foi o de detalhar e descrever os registros escritos.

Assim, ancorei-me na minha formação como psicomotricista, que se mostrou fundamental como base para ouvir a criança, tal como propõe Cruz, pois essa formação destaca a *formação pessoal* do profissional, que consiste em vivências e experiências corporais que visam à sensibilização do corpo, no sentido de estar consciente de sua corporeidade e sensível ao corpo do outro. A entrada no campo revelou a necessidade de se analisar as produções comunicativas dos adultos na relação com as crianças, as quais se destacaram a entoação, a mímica facial, os gestos, o olhar, o sorriso, o silêncio.

Pesquisar com crianças é uma atividade na qual o pesquisador se envolve corpo a corpo com elas. Movidas pela curiosidade característica da primeira infância, as crianças buscam o adulto que é “novidade” no espaço. Nesse caso, de acordo com os objetivos de cada pesquisa, o pesquisador se permite estabelecer esse contato mais próximo, ou então procura se distanciar – fisicamente – quando essas buscas de contato acontecem. As crianças das creches pesquisadas se aproximaram muito de mim, buscando relações e contatos. Essa experiência mostrou-se fundamental para a pesquisa. *Vivenciar* a busca do diálogo com a criança, como ele acontece, quais são os primeiros movimentos que o tece me permitiu registrar as minhas experiências pessoais, seguindo as trilhas apresentadas anteriormente.

## 2.1) Apresentando as creches pesquisadas

Como pontuado anteriormente, para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas observações de campo em duas creches: a Creche da Fiocruz, localizada no Instituto Fernandes Figueira (IFF); e a creche Comunitária Santa Marta, localizada na Comunidade Dona Marta, ambas na zona sul do Rio de Janeiro.

Tivemos como objetivo de ir a campo a procura de indícios dialógicos nas relações entre crianças e adultos, bem como nas práticas educativas de creche. Assim, não tivemos como objetivo comparar as duas creches nas quais pesquisamos, mas, sim, recolher dados que contribuíssem para a análise das teorias apontadas no primeiro capítulo. Optamos, portanto, em não omitir os nomes das creches pesquisadas, uma vez que elas serão nossa referência para desencadear reflexões e análises sobre as perspectivas de uma educação dialógica na creche. Os nomes das educadoras e das crianças, no entanto, são fictícios, para preservar as identidades, principalmente pela presença de crianças, e não inibir as análises do campo. A escolha das mesmas deveu-se ao fato de serem lugares com experiências exitosas e reconhecidas, que valorizam e incentivam a formação dos seus profissionais. Além disso, são instituições que se constroem estabelecendo uma articulação com a pesquisa, privilegiando os resultados obtidos nos processos de formação da equipe e na elaboração das práticas educativas.

A creche da Fiocruz congrega a pesquisa, o ensino, e a extensão, atributos considerados relevantes, pois o pesquisador não é visto como um estranho, mas parte integrante do cotidiano. Há duas unidades desta creche: uma em Manguinhos e outra localizada no Instituto Fernandes Figueira. Optamos em realizar a pesquisa na segunda, pois, na consulta por mim realizada, esta não tem sido alvo de estudos tanto quanto na sede Manguinhos.

A creche Santa Marta representa uma experiência pioneira de educação em creche comunitária, que também valoriza a qualidade da formação da equipe. A diretora e a coordenadora da creche se especializaram em educação infantil e a creche promove constantes atualizações em relação às práticas educativas do segmento para os profissionais.

As observações se iniciaram na creche IFF e, dois meses depois, na creche Santa Marta. A seguir, apresento as instituições.

A creche da Fiocruz é um serviço prestado pela Diretoria de Recursos Humanos da Fundação Oswaldo Cruz e foi criada para atender aos filhos dos profissionais da Fundação, entre 3 meses e 5 anos de idade, tanto em Manguinhos, inaugurada em 1989, que possui uma

ampla creche, construída para tal finalidade, e é referência no que tange a instituições de educação que promovem e incentivam pesquisas, recebendo, portanto, pesquisadores de diversas Universidades durante o ano todo, quanto no Instituto Fernandes Figueira (IFF), inaugurado em 1990, que se localiza em um andar do Instituto e, assim como a outra unidade, também se presta à pesquisas na área. A equipe da coordenação é a mesma nas duas unidades, sendo constituída por profissionais de diversas áreas e especialidades.

Diferente do campus de Manguinhos, localizada em uma área de 5,5 mil metros quadrados dentro do *campus* da Fiocruz, o espaço físico da creche pesquisada é pequeno, congregando três salas, chamadas de oficinas, a saber: Movimento, Comunicação e Alquimia. A oficina Alquimia é uma sala com 3 mesas grande e altas e 6 cadeiras em cada mesa. A oficina Comunicação possui um espaço para brincadeira de casinha, 1 mesa com 6 cadeiras e espaço para leitura de histórias. Na oficina Movimento há grandes blocos de espuma coloridos, que preenchem mais da metade do espaço.

Além destas, há uma sala para o berçário, um refeitório, um solário, banheiros e uma recepção na entrada. Chamou a minha atenção o fato de, ao me apresentarem a creche, não incluírem o solário, que é o único espaço aberto e arejado da instituição. No refeitório, assim como nas salas, as cadeiras medem 35 cm e não possuem apoios laterais, o que impede que as crianças menores as utilizem com desenvoltura, levando-as a ficarem dependentes de um adulto para sentá-las e tirá-las da cadeira.

O sistema da creche é baseado em rodízios pelas salas oficinas, salvo os bebês, que permanecem no berçário todo o tempo de estada na creche. A rotina da creche é bastante sistematizada e padronizada no contexto das oficinas, bem como as atividades propostas em cada uma das salas. Durante as observações percebi que as atividades realizadas com as crianças foram predominantemente diretivas na oficina da Alquimia e da Comunicação. Já as atividades na oficina Movimento e no solário eram mais livres.

Para atender às crianças das turmas do pré-maternal e maternal, que iniciaram juntas o semestre, há uma professora e duas auxiliares. As profissionais se revezam pelas turmas nos momentos em que elas se separam, como na aula de música, de teatro e no almoço. As professoras são graduadas em pedagogia e possuem pós-graduação na área. As auxiliares das turmas têm formação do curso Normal ou estão cursando pedagogia (uma delas cursa psicologia). Há 5 turmas: berçário, pré-maternal, maternal, jardim 1 e jardim 2. Como no 1º semestre de 2011 poucas crianças estavam matriculadas, o pré-maternal e o maternal formaram uma turma, totalizando 15 crianças no primeiro semestre e 18 no segundo, sob responsabilidade da mesma professora. O fato de o pré-maternal e o maternal estarem juntos

acabou sendo positivo para o processo de observações, pois a faixa etária a ser pesquisada foi contemplada em um mesmo grupo. Assim, na creche IFF foram pesquisadas crianças entre 1 ano e 3 meses e 2 anos e 7 meses, de fevereiro a abril de 2011, durante 3 dias por semana<sup>10</sup>, 3 horas por dia.

A equipe me recebeu de forma acolhedora e disponível e eu mantive uma boa relação com todos na creche. Conversei bastante de forma informal com a professora e, principalmente, com as auxiliares.

A creche Santa Marta foi criada na década de 80 por pais de ex-alunos do Colégio Santo Inácio que quiseram contribuir para atender as necessidades da comunidade. Inicialmente, as mulheres desse grupo ensinaram ofícios como costura, pintura, entre outros, aos moradores da comunidade. Em seguida, buscaram ouvir quais eram as demandas principais dos moradores e, assim, atendendo às solicitações, construíram a creche Santa Marta, sendo esta a principal necessidade apresentada. Foram privilegiadas as próprias moradoras de lá para trabalharem na creche, o que ocorre até hoje. As crianças atendidas são exclusivamente da comunidade e a creche atualmente é conveniada com a Prefeitura do Rio de Janeiro.

A casa possui quatro andares, sendo o último um grande terraço, com 4 chuveiros na altura das crianças e brinquedos tais como de praça. Há também um solário para o qual a equipe leva vários brinquedos para as crianças. As salas são amplas e arejadas. A creche possui 3 turmas: berçário 1, 2 e 3 (B1, B2 e B3). Ao completarem 3 anos as crianças passam a freqüentar a Unidade de Atendimento ao Pré-Escolar (UNAPE)<sup>11</sup>, próxima à creche. As salas de origem de cada turma possuem mesas e cadeiras para realizarem lá as refeições. O sono também ocorre na própria sala. Cada turma possui a sua sala na creche Santa Marta, na qual as crianças imprimem suas marcas e reconhecem registros familiares. As observações ocorreram uma vez por semana, durante o mês de abril, por três horas/dia.

A formação da equipe é diversificada, sendo que a professora do B2 tem o Curso Normal e a auxiliar tem o nível Médio. Já a professora do B3 está terminando a graduação de Pedagogia e a auxiliar está começando a mesma graduação. A creche promove constantes atualizações na área, no contexto de formação em serviço. A equipe recebeu-me com muita atenção e disponibilidade, mostrando-se solícita. Em vários momentos conversei

---

<sup>10</sup> Os dias eram segundas, quartas e sextas-feiras, pois interessávamo-nos em acompanhar a chegada do final de semana das crianças à creche – dia comumente mais emotivo para os pequenos -, um dia no meio da semana e o último dia da semana nesse ambiente.

<sup>11</sup> A UNAPE foi fundada em 1980, atendendo atualmente, em turno único, a 35 crianças entre dois e seis anos de idade.

informalmente com a equipe e dialoguei bastante com todos, inclusive e principalmente com as crianças, justamente por elas terem me procurado para interações. Mesmo estando menos tempo nesta creche, sinto que me relacionei de forma mais intensa com as crianças de lá do que com as do IFF, pois elas tiveram um movimento forte no sentido de se aproximar de mim. Algumas reflexões se apresentaram neste sentido: será que, por conta das relações interpessoais terem se mostrado acolhedoras, as crianças tenham se sentido à vontade para buscar uma aproximação comigo? Será que o fato da creche ter espaços de referência organizados para cada turma, nas quais as crianças deixam e criam suas marcas, favorece a sensação de segurança em relação ao ambiente e, por sua vez, aos adultos?

## **2.2) A chegada ao campo: primeiras impressões das creches pesquisadas**

A chegada em cada creche teve situações bem distintas uma da outra. Um ponto marcante foi a recepção das crianças, que na creche Santa Marta se relacionavam comigo com muita desenvoltura e interesse, enquanto na creche do IFF as crianças somente se aproximaram mais de mim no dia em que fomos ao solário – e isso se deu mais de um mês após o início das observações neste estabelecimento.

Na creche do IFF, inicialmente chamou a minha atenção o silêncio por parte das crianças e a organização dos ambientes. A forma com que a equipe lida com os conflitos entre as crianças também chamou a minha atenção. Os mesmos são explicitamente evitados e, caso surjam, prontamente “resolvidos” pelo adulto. Assim, observei situações recorrentes nas quais a professora ou uma das auxiliares repreenderam crianças por tentarem pegar o brinquedo de outra, encerrando o caso pela devolução do objeto em questão à criança que o tinha pegado primeiro. Nesse contexto, não houve espaço para diálogo: nem do adulto com as crianças, nem deste como mediador de um diálogo entre as crianças. O papel de interlocutor e mediador do adulto nesse contexto se esvaia e predominava o papel de organizador e de mantenedor da “ordem”.

Também observei que a equipe não privilegia falar com as crianças e estimular conversas, tampouco participar às crianças sobre a rotina diária; entretanto, conversam entre si, especialmente no início da manhã, demonstrando preocupação em que as atividades do dia aconteçam de forma organizada e harmoniosa.

Os móveis da creche também se destacaram ao meu olhar, pois as cadeiras e mesas têm medidas pouco favoráveis para as crianças sentarem-se com segurança e com boa postura. Tanto nas oficinas, quanto no refeitório, o fato de estarem sentadas em cadeiras altas desfavorece a autonomia. Há mesas e cadeiras em todas as oficinas da creche, salvo na oficina Movimento. Sentadas à mesa, as crianças a partir de um ano têm as suas experiências com lápis, tinta, colagem, rasgar papel... Os trabalhos parecem ser valorizados na rotina educativa desde que as crianças ingressam no pré-maternal (deixam o berçário).

Nas salas-oficinas da creche do IFF há poucas produções expostas das crianças pequenas, já o corredor da creche é local de exposição dos trabalhos realizados por elas. As oficinas pelas quais as várias turmas transitam o dia todo, nessa perspectiva, não parecem comportar a identidade dos grupos que lá freqüentam, permanecendo “neutras”. O rodízio diário por oficinas apresentou-se caracterizado por situações pré-determinadas, ou seja, na oficina Alquimia as crianças realizavam atividades relacionadas à coordenação motora fina; na Comunicação, ouviam histórias, brincavam na casinha de bonecas ou desenhavam; na Movimento, exploravam os blocos de espuma.

Na maioria das observações, percebi que as atividades diretivas nas oficinas foram vivenciadas de maneira sistemática, tanto pelas crianças, quanto pelos adultos. Em alguns momentos, pareceu-me estar em uma aula do ensino fundamental. Não parece haver um sentimento de identidade coletiva, tão pouco em relação aos objetos e aos materiais da creche e os espaços. O ambiente pareceu-me “neutro”, o que também pareceu caracterizar as relações na creche: pouca emoção e pouco envolvimento - por parte das crianças e da equipe. Indago: será que o fato do espaço desta creche ser um andar dentro de um hospital materno-infantil não contribui para as questões observadas em relação às práticas educativas e às dinâmicas sociais?

Na oficina Alquimia, é valorizada a produção de trabalhos para os quais as crianças sentam-se em cadeiras e mesas, tendo sido observado um excessivo direcionamento por parte da equipe, especialmente da professora, para manter a ordem, a disciplina e o controle das crianças, que eram solicitadas a fazerem colagens, desenhos, pinturas, etc.

Na oficina Movimento as crianças ficavam brincando com os blocos de espuma e as educadoras raramente participavam. Como é característico da faixa etária em questão, as crianças não buscavam muito os colegas para brincarem, o que resultava em explorações predominantemente individuais pelas mesmas. A atividade, nesse caso, não era diretiva, porém os adultos envolvidos no espaço pouco interagem com as brincadeiras das crianças ou buscavam aproximá-las em uma brincadeira coletiva.

O solário se destacou no sentido de espontaneidade, vivacidade e alegria. Esse espaço, no entanto, é muito pouco freqüentado pelas crianças, tal como aponta a descrição no caderno de campo:

As crianças demonstraram amar o solário, pois lá correm, brincam e foi o único local em que as vi interagindo mais entre si. Estava curiosa para saber a freqüência com a qual as crianças vão ao solário durante a semana e perguntei às auxiliares. Uma me disse que “não vão todo dia - depende do planejamento. Tem dias que tem muito trabalhinho e não dá tempo”. A outra disse: “Tem dia que tem muitas atividades e não dá para ir.”

Perguntei a uma das auxiliares qual oficina ela achava que as crianças mais gostavam, ao que ela respondeu: “Elas gostam mais do solário!” Quis saber por quê, e ela respondeu: “Por que lá eles correm, brincam do que querem.” (Creche IFF, caderno de campo, 08/04/11).

Foi no solário que comecei a construir uma relação mais próxima com as crianças, sendo por elas solicitada e incluída nas brincadeiras.

As educadoras são muito atenciosas com as crianças, acolhendo-as em momentos nos quais estavam mais chorosas ou incomodadas com algo, sendo gentis e acolhedoras. Muitas vezes a professora deixava uma das turmas com as auxiliares, com uma atividade diretiva encaminhada por ela a ser realizada, e as auxiliares buscavam conversar com as crianças e demonstravam interesse por suas produções. Percebi que elas sentiam prazer em conversar com as crianças e em interagir com elas.

O momento das refeições merece ser destacado, pois foi no refeitório que presenciei muitas expressões afetivas, já que, por conta das cadeiras serem desproporcionais ao tamanho das crianças, muitas derrubavam o líquido do copo sobre si diariamente, o que desencadeava muito choro e reclamações por parte das crianças. As auxiliares foram sempre muito cuidadosas em acolher as crianças nessas situações, falando com elas e consolando-as. É interessante observar o paradoxo presente nesse contexto: as cadeiras pouco adequadas às crianças favoreciam e promoviam interações entre elas e as educadoras.

Em um dos dias da pesquisa, passei uma manhã inteira no berçário, pois havia uma criança em adaptação no maternal e a coordenadora considerou que a criança pudesse me estranhar e prejudicar seu processo de inserção. Nesse dia observei um evento interessante, no que diz respeito a uma educação dialógica. Segue o registro do caderno de campo:

Chamou a minha atenção a forma com que a auxiliar Suzana, do maternal 2 e jardim 1 se relacionou com os bebês. Ela estava lá para ajudar a auxiliar do berçário nesse dia sem a professora e mostrou muito cuidado com os bebês.

Ela estava ninando Clara no colo, que tinha adormecido, porém acordou ao ser colocada no berço. Clara estava freqüentando a creche há uma semana. Simultaneamente, Roberto começou a bater um brinquedo duro no escorrega, fazendo bastante barulho. Suzana, receosa de o barulho acordar ou incomodar Clara, em seu colo, começou o diálogo com Roberto: “Eu sei que está bom fazer esse barulho, Roberto, é um som muito legal mesmo, mas isso talvez acorde a Clara!” Falou com tranquilidade e confiante na compreensão de Roberto sobre a situação. Ele olhou-a e tranquilamente entregou o brinquedo a ela e foi procurar outra coisa para fazer. Ela agradeceu e disse-lhe que depois ele poderia bater mais (Caderno de campo, creche IFF, 17/03/11).

A forma com que Suzana lidou com Roberto evidenciou um respeito pela sua exploração do brinquedo. O som que o brinquedo produzia ao bater no escorrega era incômodo e alto, mas Suzana teve a sensibilidade de perceber que essa exploração era importante para o bebê. Observo, em situações similares, o adulto pedir para a criança parar de fazer o barulho, unicamente por este o incomodar, sem levar em conta as aprendizagens envolvidas nessas atitudes da criança.

No 9º dia de observação uma criança chegou-se a mim para me convidar a brincar, pedindo que eu me levantasse. Em outras ocasiões, pouquíssimas crianças ofereceram-me objeto ou vieram sorrir para mim, o que também foi uma demonstração de busca de contato.

A tolerância por parte da equipe aos afetos mais mobilizantes das crianças, tais como grito, choro, mordidas, pareceu bem pequena. Talvez, por isso, as educadoras coordenam tanto as propostas; para evitar a possibilidade de uma instabilidade dentro do planejamento. Cada atividade proposta, mesmo para as crianças recém saídas do berçário, exige certa competência por parte delas para o controle e a disciplina corporal. A execução dos planejamentos, em alguns momentos, transparece certa apatia por parte das educadoras e das crianças. Tal comportamento pode nos levar a indagar: será que o fato desta creche se localizar em um espaço que também abriga um hospital é determinante de muitos não-ditos que se imprimem na rotina? Em alguns momentos, a professora repete às crianças: “Fica calmo.” “Acalma o coração.” “Paciência no coração.” As crianças pareciam calmas e não estavam desobedecendo nem transgredindo nada. A quem está se dirigindo a professora: às crianças ou às “normas” da instituição que determinam as práticas educativas no cotidiano?

A creche do IFF apresentou uma concepção de prática pautada na produção de trabalhos e na diretividade predominante da equipe sob as ações das crianças e sob as rotinas, o que parece uma marca do lugar. Nesse contexto, momentos de interações sociais, de brincadeira e de vivências corporais prazerosas não foram a tônica das observações. Durante o

período das observações, as crianças foram ao pátio três vezes: “*se sobrasse tempo depois de fazerem os trabalhos*”, conforme uma auxiliar da turma pontuou, as crianças iam ao pátio, o que ocorria em torno de duas vezes por semana. Vale lembrar que eu permanecia na creche com as turmas da hora da entrada até a hora do almoço do pré-maternal, ou seja, ao longo da manhã as crianças caminhavam de uma oficina a outra, sistematicamente, sabendo exatamente como se comportar ao chegarem à sala de destino. Observei poucas transgressões por parte das crianças ao que elas previamente sabiam que era para ser feito e quando chegavam às oficinas já estava tudo pronto e arrumado, determinando o que por elas seria realizado, executado ou produzido.

Será que a otimização do espaço, dos móveis e dos objetos poderia contribuir para as possibilidades dialógicas nessa creche? Será que há poucas relações dialógicas nessa creche por conta do pouco interesse demonstrado por parte da equipe em dialogar com as crianças?

Na creche Santa Marta vivenciei, desde o primeiro dia de observações, uma busca constante por parte das crianças em interagir comigo. Muitos olhares curiosos e acolhedores, sorrisos, gritos com entonações de surpresa e animados. Vale pontuar que esta creche é aberta a trabalhos e pesquisas, recebendo, também, estagiários de universidades públicas, como a UFRJ e a UNIRIO.

Na sala do berçário 2, para crianças de 1 ano, as cadeiras medem 18 cm de altura e são anatomicamente seguras. O mobiliário desta sala pareceu-me cuidadosamente pensado para as crianças dessa idade, respeitando as suas limitações e possibilidades motoras e, sendo acessíveis às crianças, as mesmas podem utilizá-lo sem ou com pouca necessidade da ajuda do adulto, o que favorece a autonomia, a segurança e a independência gradual dos pequenos.

As educadoras transitam por todos os espaços da creche e, se percebem que o grupo está desinteressado pelo/no espaço em que estão, ou que gostariam de ir a outro, têm autonomia para mudarem de ambiente. No primeiro dia de observação da pesquisa, por exemplo, a professora de B2 disse que estava com muita vontade de levar as crianças para brincarem no terraço, mas não o fazia, pois algumas estavam estranhando sair da sala de origem e chorando quando isso ocorria, pois, segundo a professora, lá elas se sentem seguras. Nos dois últimos dias de observação do primeiro semestre as crianças passaram a manhã no solário e no terraço, com notada segurança e entusiasmo.

A equipe parece envolvida com as crianças e com seus interesses. Observei muitas conversas e trocas afetivas entre os adultos e as crianças, bem com das crianças entre si. Nessa creche se destacaram as interações sociais e o lúdico, tanto por parte das crianças,

quanto por parte da equipe, que se mostrou predisposta a brincar com as crianças, tal como descrição do caderno de campo:

Assim que cheguei à creche as crianças estavam subindo as escadas para irem ao solário. Subiam segurando no corrimão – a escada é bem grande, o solário é no 3º andar e a sala da turma no 1º andar.

As crianças brincavam com bolas, corriam ou exploravam brinquedos. Vi as educadoras se divertirem muito, sentirem prazer em brincar e em brincar com as crianças. Elas não pareciam preocupadas em ensinar algo para as crianças.

Havia alguns carrinhos próprios para as crianças entrarem e darem impulso com os pés para andar ou serem empurradas, pois há um apoio como o de um carrinho de bebê, para tal. A auxiliar Patrícia subiu no carrinho e foi empurrada pela professora Denise. Divertiam-se e riam muito. As crianças observavam e também riam da cena, que, de fato, estava engraçada. No momento em que ela saiu do carrinho, algumas crianças quiseram vivenciar a mesma brincadeira e sentavam, uma a uma, no carrinho, o qual Patrícia empurrava pelo solário. Ela passava pelas crianças e falava com elas, convidando-as, também, para empurrar o carrinho com ela. Muitas crianças aceitaram o convite e foram empurrar. No início da brincadeira com as crianças e o carrinho, Patrícia empurrava, mas, em seguida, ela passou a convidar as crianças para empurrarem umas as outras sem a ajuda dela, o que elas conseguiram fazer. Patrícia mediou essa relação e, mesmo não sendo mais a responsável por empurrar, ficou perto, acompanhando e observando o movimento das crianças (Caderno de campo, creche Santa Marta, 07/04/2011).

O espaço da creche parece favorecer que as atividades sejam planejadas em diálogo com as crianças, levando em conta seus interesses e necessidades, com flexibilidade e dinamismo.

Como o solário estava muito quente 5 crianças foram para perto do chuveiro, que é da altura delas. As educadoras: “Vocês querem tomar banho, né?!” E foram ligar os 2 chuveiros. As crianças estavam muito alegres durante a chuveirada! Que delícia, naquele calor! Riam o tempo todo. Foi interessante observar que eram apenas 2 chuveiros, mas as crianças se harmonizavam entre si embaixo deles. Uma saía debaixo do chuveiro e outra entrava. Segundo a professora, todas as manhãs elas vão para o solário e nos dias quentes tomam banho lá para dormirem fresquinhos depois do almoço. (sic) As crianças ficaram brincando no chuveiro por uns 15 a 20 minutos e depois as educadoras começaram a dar banho nelas com sabonete. As educadoras entenderam imediatamente a mensagem que as crianças passaram ao se aproximarem do chuveiro, respondendo ativamente e prontamente ligando o chuveiro (Caderno de campo, creche Santa Marta, 14/04/2011).

Percebi que as crianças buscaram se comunicar umas com as outras. As que estavam começando a aprender a falar usaram muitas palavras soltas ou o final das palavras, como:

“QUEDO” (brinquedo), “COLO”, “ETE” (esse), “CADA” (escada), “INHO ” (caminho), “TA” (tinta). Essas palavras “soltas” precisaram ser contextualizadas para a sua compreensão. Caso contrário não poderia saber que a palavra “inho”, citada acima, significava “caminho”, por exemplo. Além de palavras soltas, as crianças buscaram se comunicar e interagir por contato corporal, olhares, objetos, sorrisos, choros, gestos e mímicas faciais.

Na creche, observei dinâmicas guiadas pela brincadeira, pela liberdade de movimento corporal, pelas explorações de objetos, dos espaços, das relações interpessoais. Era grande a presença de canções infantis e os adultos cantavam bastante com/para as crianças. Passava a manhã com as turmas e o espaço mais freqüentado pelas mesmas era o solário e o pátio, salvo dias frios ou chuvosos, nos quais permaneciam em sala.

A equipe apresentou disponibilidade para se relacionar com as crianças e rolavam com elas pelo chão, as acolhiam corporalmente e riam com elas. Em certas situações, a equipe parecia se divertir tanto quanto as crianças. A equipe buscava conversar e interagir com as crianças, sendo também bastante afetiva e afetuosa.

As creches pesquisadas foram um *locus* privilegiado para tecer indagações e reflexões sobre o tema da pesquisa. As análises das observações, no capítulo a seguir, vão muito além das instituições, pois tratam de questões que podem estar presentes em qualquer creche.

### CAPÍTULO 3

#### **Reconhecendo pistas para o diálogo: o exercício de escuta das crianças e das práticas educativas do campo**

Bom era [...] ser como as coisas que não tem boca!  
Comunicando-me apenas por infusão  
Por aderências  
Por incrustações... Ser bicho, crianças, folhas secas!

Manoel de Barros

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas  
ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana.

Carl Gustav Jung

Apresentaremos neste capítulo análises de eventos do campo na perspectiva de uma educação dialógica. A pesquisa buscou observar os possíveis contextos de uma educação dialógica na creche e, neste sentido, buscamos identificar as nuances comunicativas presentes nas interações entre os adultos e as crianças e das crianças entre si. Para tal, o exercício da *escuta* foi o ponto de partida fundamental e, também, o desafio da observação de campo, de modo a captar as interações no cotidiano vivido pelas crianças e pelos adultos nas creches pesquisadas.

A experiência no campo e a análise dos eventos tiveram as pistas do primeiro capítulo como guias principais. Precisei, também, exercitar um diálogo com o campo, escutando-o, estando disponível para estranhar o familiar e para vivenciar a alteridade inerente ao não previsto, além de buscar uma postura de abertura disponível, muitas vezes traçando novos caminhos à pesquisa e ao meu olhar. Buscar compreender ativamente os eventos envolveu muitos aprendizados de minha parte, como pesquisadora iniciante: uma escuta apurada; um olhar focado e atento; perguntas à equipe sobre contextos das crianças nos eventos para os quais eu conferia acabamento, de modo a confirmar se o mesmo era pertinente e para ampliar meu olhar sobre determinada situação observada; interação direta com as crianças, quando por elas solicitadas; silêncio; disponibilidade; alteridade; responsividade.

No campo, assumi e vivenciei dois papéis: o primeiro, de pesquisadora, observadora

das características que envolvem diálogos na creche e das possibilidades de uma educação dialógica neste contexto, buscando perceber e reconhecer pistas e teorias na prática, estabelecendo um diálogo com o campo; o segundo, de experimentadora dessas potências dialógicas, ou seja, impulsionada pelas crianças, vivenciei com elas a disponibilidade, a escuta, a entoação, o acabamento, a carnavalização, a alteridade, a compreensão ativa e a responsividade; afinal, é quase impossível que uma criança não aborde um estranho que permanece em seu ambiente. Assim sendo, aproveitei as aproximações das crianças para “tirar a prova” das teorias, experimentando diálogos com elas na prática.

Captar diálogos ou potência destes no campo foi um desafio, em se tratando das sutilezas e da complexidade que os constituem. Olhares entre as crianças, entoações de vozes, gestos simples e outros expansivos, interações silenciosas... Muitos eventos contiveram potências dialógicas; no entanto, o que considerar que os caracterizavam como tal? Por outro lado, captar contextos possíveis de uma educação dialógica com crianças bem pequenas também foi uma experiência complexa.

Os eventos observados suscitaram diversas reflexões e indagações. Para aprofundarmos as análises do material de campo, elegemos dois eixos principais. No primeiro eixo, a divisão foi baseada na análise do caderno de campo, que mostrou eventos marcados pelas pistas: disponibilidade; escuta; entoação; acabamento; alteridade; compreensão ativa; responsividade. Num outro olhar, percebemos no caderno de campo que as práticas educativas definem as identidades da creche e que essas identidades acabam definindo o papel e a postura do professor, e vice-versa, sendo, portanto, um eixo importante de análise. No contexto deste segundo eixo, percebemos, também, que as interações interpessoais são marcantes nas práticas educativas. Este eixo, assim, foi analisado com o olhar direcionado para as práticas educativas e as interações interpessoais.

### **3.1) Pistas**

Seguir os rastros das pistas que direcionam ao processo de construção dialógica com crianças na creche foi um trabalho quase de detetive. Para tal, precisei aguçar a percepção na intenção de conferir acabamento às relações interpessoais observadas nas creches pesquisadas, atenta às possibilidades dialógicas nesse contexto.

A comunicação de uma criança, observada na creche do IFF, inicia o processo de análise, visto que contém potência de diálogo. Para que o mesmo se estabelecesse, no entanto,

foi necessário que a auxiliar Carla conferisse um *acabamento* às expressões de José, de 1 ano e 5 meses, no exercício ativo de *compreensão*.

Estava sentada no chão da oficina Movimento e José se aproximou de mim, falando. Não compreendi o que ele me disse. Eu disse-lhe: “Não entendi, José....! Repete, por favor...!” Ele, então, se jogava nos blocos de espuma, sorrindo, e em seguida retornava, falando a mesma coisa – que eu continuava sem entender. Pedia para ele repetir e ele fazia novamente o mesmo movimento nos blocos de espuma e voltava a falar comigo. Fizemos isso 7 vezes. Ele ia e voltava. Eu quis incluir a auxiliar na conversa, pois gostaria de ver como ela buscava compreender a sua fala. Eu disse ao José, um pouco alto, para a auxiliar ouvir: “Fala para a Carla, José, para ver se ela entende!” Carla se aproximou de nós, solicita a escutar José. A auxiliar fez várias tentativas para buscar compreender o que ele queria dizer. Perguntava várias coisas que pareciam se aproximar das palavras que ele dizia. Tentativas e perguntas para confirmar se havia compreendido foram as estratégias usadas por Carla. José sorria diante das perguntas da auxiliar e sempre repetia a sua frase. Repetiu umas 15 vezes, também solícito a nos ajudar a compreendê-lo. Até que Carla conseguiu pegar e idéia da sua fala. Ela supôs que tinha alguma coisa a ver com patati-patatá. Quando ela disse: “É do desenho patati-patatá?”, José deu um largo sorriso. Ele nos comunicou que ela tinha compreendido alguma coisa! Ela disse: “É isso? Patati-patatá?!” Ele deu outro grande sorriso, parecendo feliz em ter sido compreendido. Em seguida ele disse outra frase. Pareceu estar sentindo seguro para travar um diálogo: talvez estivesse sentindo-se compreendido! Sentir-se compreendido, vivenciar o interesse do adulto pelo que comunica, ver o adulto esforçando-se para compreendê-lo parece tê-lo estimulado a iniciar uma conversa – ou uma brincadeira de conversa (caderno de campo, creche IFF, 08/04/11).

Este evento mostra como pode ocorrer o processo de acabamento ao que uma criança expressa. Foi interessante observar e vivenciar essa dinâmica, posto que José expressou algo para mim, absolutamente incompreensível ao meu ver, tal como se fosse uma língua por mim nunca escutada. Não consegui ver, nem tampouco atribuir qualquer sentido ao que ele expressou pela voz – pois foi isso para mim, quase um balbucio.

A questão foi o contexto em que isso se deu. Eu estava sentada, observando outras crianças, e José se chegou a mim, parou diante de mim e olhou-me nos olhos, manifestando a certeza de estar estabelecendo uma comunicação comigo, o que me surpreendeu e me levou a buscar compreendê-lo. Na verdade, a responsividade de minha parte foi um movimento coerente com a ética exigente diante da comunicação de uma pessoa a mim, tal como ensina Bakhtin.

A compreensão ativa é uma compreensão respondente na perspectiva bakhtiniana, ou seja, o ato de buscar compreender contém em si a responsividade. Minha estratégia, nesse

caso, foi a de pedir para José repetir o que expressava. Não consegui nem chegar perto das tentativas de réplicas da auxiliar, o que para ela talvez tenha sido mais fácil por conhecê-lo e por ambos estarem inseridos no mesmo contexto.

Considerei especial o fato de estabelecermos espontaneamente uma dinâmica no contexto da busca da compreensão de sua expressão: ele falava, eu pedia para ele repetir, ele se jogava sorrindo nos blocos de espuma e repetia a sua fala – isso se deu 7 vezes, como um jogo. A disponibilidade de José em repetir a sua expressão pareceu estar relacionada dialeticamente com a disponibilidade mostrada por mim em querer compreendê-lo. Uma disponibilidade alimentou a outra e ele pareceu satisfeito em observar o meu movimento no caminho da compreensão.

José se manifestou de corpo inteiro nesse contexto comunicativo: o movimento de parar diante de mim, de estabelecer contato com meus olhos, de sorrir e de sair e voltar várias vezes me afetou e alterou, mobilizando-me no processo de conferir um acabamento ao que ele comunicava. Nessa direção, Ponzio (2009, p. 211), pesquisador da obra de Bakhtin, afirma que:

A expressão implica a impossibilidade da auto-suficiência do sujeito e abertura ao outro, porque necessita de sua compreensão, necessita a atenção alheia. Como diria Bakhtin, a compreensão, desde o início e em sua forma mesma, está predisposta dialogicamente na expressão.

O interesse de José em dialogar foi notável, assim como o seu esforço e persistência em ser compreendido; será que isso ocorreu pelo fato de ele perceber que a auxiliar e eu estávamos querendo muito entrar no jogo de acerto/erro para compreendê-lo? A postura dialógica do adulto e o interesse pelo diálogo com a criança parecem estimulá-la e dar a ela confiança para também querer buscar estabelecer diálogos com o adulto.

Como pontuado no caderno de campo, busquei incluir a auxiliar na dinâmica, de modo a observar as estratégias que ela usaria nesse contexto e se, de fato, ela iria se envolver nessa relação dialógica. Carla mostrou-se solícita em buscar compreender José e para tal fazia perguntas que pareciam se aproximar do que José expressava. Na verdade, pareceu que José não tinha um sentido pronto no seu discurso e, nesse contexto, criança e adulto foram construindo juntos um sentido e conferindo, em parceria dialógica, o acabamento à sua expressão. Essa dinâmica demonstra que, no/para o processo de acabamento à expressão de uma criança, muitas vezes pode ser importante e até fundamental a participação desta,

inserindo-a num diálogo constituído de perguntas e de respostas – que podem ser verbais ou não.

As palavras de Bakhtin (2010, p. 137) a seguir nos auxiliam a conferir um acabamento à análise do evento:

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois pólos opostos.

José compreendeu a dinâmica que a auxiliar e eu usamos para buscar compreendê-lo e isso o motivou mais e mais a tentar se fazer entender, desafiando-o a buscar ser mais claro, a tentar refinar e dar um sentido à sua comunicação, o que pode contribuir significativamente no processo de aquisição da fala. Parece que, quanto mais a criança percebe no outro uma ressonância e o impacto de sua comunicação, mais ela vê um sentido em se aproximar da fala do adulto e em buscar dialogar com ele, pois o que ela disser terá uma resposta.

Wallon (2007, p. 158) aponta que “caso tenha um verdadeiro interlocutor, é ele que a criança parece querer avivar, apropriar-se de sua presença por seus gestos, por suas interjeições repetidas”. José encontrou duas pessoas dispostas a compreendê-lo e naquele momento Carla e eu nos tornamos suas interlocutoras devido à nossa responsividade – mesmo que limitada! – às suas expressões. Assim, ele, tal como considerou Wallon, se envolveu no nosso diálogo e buscou obter a nossa atenção total nesse contexto.

É comum uma criança se aproximar de um adulto e expressar algo, seja afetivamente, seja com um gesto ou uma palavra (ou o primórdio desta!). O que fazemos com isso, contudo? Muitas vezes, por não concebermos essas manifestações como comunicação, muitas vezes não damos a elas a atenção devida e, portanto, não as respondemos. A comunicação, nesse caso, se perde no silêncio e com ela o seu potencial dialógico. É possível que José nem esperasse uma resposta minha inicialmente e que ele estivesse experimentando produções sonoras. No entanto, qualquer produção sonora, nesse contexto, pode assumir um potencial dialógico, basta o adulto dar-lhe acabamento. A criança parece estar disponível para relações dialógicas com o adulto no momento em que encontra um interlocutor verdadeiro.

A seguir, apresentamos um evento que caracteriza a simplicidade que tece relações dialógicas na creche, numa perspectiva ampla e não linear, vale pontuar. Neste, destacam-se

as pistas *escuta e compreensão responsiva*. Joana, estava com um ano e cinco meses de idade e há 3 meses na turma:

É cedo pela manhã e a turma do B2 está com 8 crianças, no pátio. As crianças estavam brincando livremente com brinquedos no chão ou explorando movimentos corporais no momento em que a professora pegou um livro e disse: “Pessoal, vamos ouvir a história do leão?” As crianças imediatamente olharam para a professora e foram sentar-se junto a ela, espontaneamente, mostrando-se interessadas em tal proposta. Joana, no entanto, não se juntou ao grupo e ficou andando de uma extremidade a outra do pátio. Joana caminhava cautelosamente, olhando para o chão, parecendo muito atenta ao seu movimento. No meio do “trajeto” que fazia havia um leve desnível no qual ela passava cuidadosamente e, quando caminhava na direção deste se tornar um declive, ela assumia uma velocidade maior nos seus passos, o que a levava a dar um suave sorriso. Vi que a professora observou a menina antes de começar a contar a história sem, contudo, insistir em chamá-la para participar. Joana andou de um lado para o outro durante toda a história, absorta no seu movimento. Ao terminar a história e percebendo que eu observava a movimentação da menina, a professora disse-me, espontaneamente: “A Joana começou a andar com quase um ano e quatro meses... Eu conheço a casa dela. Ela mora numa casa tão pequena! É um quadrado onde mora um monte de gente...! Ela não tem espaço para caminhar lá, por isso fica andando assim aqui. Ela aproveita para andar aqui.” (Caderno de campo, creche Santa Marta, 06/04/11).

Esse evento esclarece que o ato de escutar vai muito além de escutar a voz, as manifestações corporais ou, mesmo, as comunicações afetivas das crianças. Escutar uma criança no contexto educativo é escutar toda a rede de complexidades na qual ela está inserida e que a constitui. É ter o cuidado atencioso de buscar compreender seus atos e suas manifestações, a fim de responder a eles adequadamente.

Houve uma *compreensão respondente* por parte da professora ao não insistir em chamar a menina para ficar sentada ouvindo a história e, ao contrário, acolher a sua movimentação, por ela ter buscado contextualizar a dinâmica da menina. A professora pareceu ter buscado se aproximar do ponto de vista da criança sobre a sua movimentação, estando atenta à necessidade e ao prazer das explorações andantes da menina em poder caminhar livremente num amplo espaço; afinal, parece que permanecer sentada era o que a menina menos queria naquele momento. Nesse caminho, Bakhtin (2010, p. 137) orienta que o processo de compreensão envolve encontrar o lugar adequado da expressão no contexto correspondente, o que foi feito pela professora da criança. Considerando a afirmação do autor (idem), “a compreensão é uma forma de *diálogo*”, podemos considerar esse evento como uma dinâmica dialógica e também uma prática de educação dialógica na creche.

O evento em questão desdobra-se, também, na reflexão sobre a relação que o professor estabelece com as crianças ao oferecer uma proposta ao grupo. Na direção oposta ao diálogo e ao respeito pela criança registrado, já observei em várias creches nas quais tive experiências profissionais o contrário: educadoras insistindo e ordenando para as crianças participarem da atividade que ela estava propondo (ou impondo?) e até brigando com a criança que continuasse a fazer outra coisa (que, provavelmente, a interessava mais do que a proposta da educadora).

Freire (2011, p. 95) contribui para pensarmos a relação entre educador e educando nesse contexto:

Devo estar atento à leitura que fazem da minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. [...] Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade existir entre educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Como abrir mais possibilidades de aprendizagens democráticas na escola? Têm os professores o “poder” sobre as aprendizagens das crianças pelas quais é responsável? Joana estava nitidamente *aprendendo* muito sobre o movimento do seu caminhar, descobrindo como adaptar seus passos diante de declives e aclives, aprendendo a administrar e a regular a velocidade de seu movimento, descobrindo o prazer de uma corridinha, percebendo e conhecendo seu corpo, adquirindo maior equilíbrio e, com isso, maior segurança em seus passos – no chão do pátio e no mundo. Muitas vezes, pelo fato de nos fixarmos e nos limitarmos em um *rol* de “ensinamentos” pré-determinados, os quais consideramos pertinentes passarmos às crianças, acabamos por deixar escapar aos nossos olhos os diversos aprendizados que *elas tecem* espontaneamente - e que esses aprendizados podem ser *bem mais* importantes e interessantes para a criança no momento do que os por nós concebidos.

No contexto das possibilidades de uma educação dialógica na creche, acolher, incluir e respeitar a criança como co-autora da prática educativa pressupõe que o educador esteja disponível e envolvido com seu grupo de crianças. O evento a seguir traz a *escuta* do educador, o processo de conferir *acabamento* e a *responsividade* em seu contexto.

As crianças do B2 e B3 estavam juntas no pátio, que tinha muitos brinquedos no chão e brincaram sem parar, livres e espontaneamente. Estavam assim há uns 40 minutos e percebi que algumas começaram a choramingar e a se mostrarem desinteressadas pelos objetos. As educadoras estavam esse tempo todo sem interagir com as crianças, conversando entre si sobre diversos assuntos e intervindo diante de algum conflito físico entre as crianças. Determinado momento, Pedro pegou uma banheira de brinquedo e um chocalho. Virou a banheira ao contrário, tal como um tambor, e começou a bater nela com o chocalho. A auxiliar perguntou-lhe: “Você está fazendo música?” Ele sorriu e bateu mais ainda. A auxiliar, então, começou a cantar: “Cai, cai, balão...” Ele tocava o “tambor” e também cantava, sorridente. Isso fez com que todos os adultos comessem a cantar várias músicas, o que aproximou todo o grupo. As crianças, antes dispersas pelo pátio, se agruparam junto às educadoras cantando com elas e fazendo as danças e os gestos das músicas. A música pareceu ter um efeito bastante organizador e integrador para as crianças.

Pedro continuou tocando a sua banheira-tambor, enquanto todos cantavam, muito envolvidos com esse ato. Ele não cantou mais e ficou compenetradíssimo tocando o tambor, parecendo dedicar-se integralmente à responsabilidade a ele atribuída de tocar o instrumento para os outros cantarem. Cantaram várias músicas até a hora do almoço (Caderno de Campo, creche Santa Marta, 01/09/11).

Esse é um evento que mostra a inclusão da criança como co-autora de atividades e propostas. Ao perguntar ao menino: “Você está fazendo música?”, a auxiliar estava disponível para escutar a atitude de Pedro e, tendo sido alterada pela mesma, conferiu um acabamento ao movimento da criança, pela pergunta a ele direcionada. No diálogo entre ambos, aberto pela pergunta da auxiliar, a resposta dele foi o sorriso e a intensificação das batidas. Neste contexto, ambos foram agentes no processo de conferir um acabamento e um sentido ao ato dele de tocar o tambor, pois ele poderia estar somente explorando um som nos objetos e no diálogo ambos concordaram ser música. A resposta dela veio de pronto à resposta dele: ela começou a cantar acompanhando-o e, assim, comunicando que valorizava seu movimento.

Voltando ao grupo: as crianças já estavam há bastante tempo no pátio e, nesse momento, já começavam a se desinteressar pelos brinquedos, o que levou os ânimos de muitas delas a se alterar e os conflitos interpessoais começarem a se intensificar. Ao perceber que as crianças se interessaram pela música, as outras educadoras juntaram-se à cantoria e, vendo que *todas* as crianças se aproximaram e se envolveram alegremente, continuaram cantando até a hora de irem almoçar. O diálogo entre Pedro e a auxiliar, iniciado pela pergunta da auxiliar, permitiu a ele imprimir a sua marca como co-autor da dinâmica que surgiu com toda a turma a partir da sua ação com a banheira.

No diálogo com a criança pequena, as suas respostas às falas dos adultos muitas vezes são sutis, silenciosas e expressivas. Uma mudança de fisionomia, um gesto, um movimento podem ser considerados respostas no contexto dialógico com crianças pequenas. No momento em que a auxiliar começa a cantar e as crianças naturalmente se aproximam dela, temos indicadores de uma relação dialógica, observados no movimento de cantar, gesticular, dançar e sorrir das crianças. Esse, no entanto, não é um diálogo linear e formal, com o qual nós, adultos, estamos acostumados; ao contrário: é a evidência de um diálogo que contém, em si, uma ampla gama de expressões, o que torna ainda mais complexa a sua dinâmica.

Esse evento pode nos remeter a reflexões no intuito de aprender sobre crianças em grupos, sobre a relação com o tempo que as crianças estabelecem em algumas atividades e sobre interesses de crianças. As crianças desse grupo pareceram apreciar bastante música e a maneira que ela os reúne, alegre e integra. Pedro pareceu ter uma capacidade rítmica ótima, que poderia ser aprofundada em outros momentos. Será que ele já viu ou brincou com um tambor na creche? O evento também pode ensinar que as crianças desse grupo apreciam brincar livremente e espontaneamente, mas por um determinado período, pois depois começam a entediarem-se e dispersarem-se, passando a precisar da companhia do adulto nas brincadeiras e atividades.

Muitas reflexões podem surgir a partir da observação das dinâmicas das crianças desse grupo, que poderiam inspirar e orientar muitas atividades e planejamentos nas práticas educativas, além de apontar a postura que o educador deve tomar nos momentos “livres”. Momento livre não significa deixar as crianças soltas, se eximindo da interação com elas. Essas brincadeiras podem ser espontâneas, sem o adulto iniciá-las, mas isso não significa que ele não precise estar participando, seja observando, seja brincando com elas – nesse caso, vale o bom senso do adulto em perceber o quanto a sua participação é impositiva ou facilitadora.

Buscar, enfim, perceber do que as crianças gostam, o que querem, pelo que se interessam e sabem fazer nos ajuda a pensar o que planejar para elas. Assim, podemos aprender sobre as crianças com elas e, dialogando com suas expressões e manifestações, podemos *reconhecer a importância delas como ensinadoras sobre si mesmas para nós, adultos.*

No evento a seguir, é possível perceber as possibilidades de o adulto assumir o papel de mediador e de interlocutor entre crianças bem novas, numa atitude de alteridade e responsividade.

Hoje as duas turmas, B2 e B3 estavam juntas. O espaço no qual as turmas passaram a manhã toda foi o pátio.

Num determinado momento, Felipe (1 ano e 6 meses) começou a chorar. A auxiliar Patrícia disse à Joana (1 ano e 7 meses): “Joana! Faz um carinho nele... ele tá chorando...!”

A menina veio e fez um carinho na bochecha dele. Esse carinho durou vários minutos. Felipe estava no colo da auxiliar Patrícia e Joana ficou ao lado dele, acarinhando-o e olhando-o nos olhos durante alguns minutos. Em seguida acarinhou sua cabeça e deu um abraço nele. O menino se acalmou um pouco e travou-se o seguinte diálogo:

Patrícia (carinhosamente): “Diz prá ele parar de chorar!”

Joana: “Pá de choá!”

Patrícia: “Dá um abraço nele!”

Joana o fez.

Patrícia: (sem dirigir-se a ninguém, perguntando mais alto - não parecia ser para Joana.) “Quem pegou ele? Alguém bateu nele!”

Carla, outra auxiliar, que estava há uns 3 metros do local, disse, gritando e um tanto ríspida: “Joana! Deixa o Felipe! Sai de perto dele!”

A menina olhou-a assustada e parou de acarinhá-lo.

Patrícia disse: “Não, Carla, ela está fazendo carinho porque ele tá chorando!”

Carla: “Há, pensei que ela fosse beliscar ele.”

O menino, que havia parado de chorar, voltou a chorar após ocorrido.

Carla: “Pode fazer carinho nele, Joana!”

Joana (dirigindo-se a auxiliar Patrícia): “Naiz do Xalis” (comunicando à Patrícia a necessidade de limpá-lo) A auxiliar sinalizou isso para mim, positivamente e com um sorriso: “Olha a Joana cuidando dele!”

Joana não saiu de perto dele por bastante tempo. Após uns 8 minutos, Joana começou a tentar levantá-lo do colo da auxiliar, pegando-o pela mão, mas ele não quis. Joana, então, afastou-se e foi ver um brinquedo que outra menina segurava. As duas interagiram mexendo no objeto e fazendo interjeições e se olhando. Sorriam entre si. Felipe permaneceu com a auxiliar, porém mais calmo e sem chorar. Ficou assim por mais uns 10 minutos e em seguida pegou um carrinho que um menino havia deixado próximo a ele e brincou com o mesmo até a hora de irem almoçar – sempre ao lado da auxiliar Carla (Caderno de campo, creche Santa Marta, 11/08/11).

Além de relaxar as tensões emocionais, o choro é altamente afetivo e, por isso mesmo, possui uma função social primordial, pois é eficaz em mobilizar pessoas devido ao seu poder de contágio. Wallon (2007, p. 118) considera o choro como o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, cuja capacidade de mobilizar o ambiente, no sentido do atendimento das necessidades do bebê, é responsável pela sua sobrevivência, sendo, portanto, de caráter *vital*. Pelo choro, assim, a criança afeta e provoca uma alteridade no adulto - e nos seus coetâneos – de forma intensa, sendo, talvez, a principal manifestação afetiva no contexto das expressões comunicativas. Conforme a criança vai adquirindo e ampliando a expressão verbal, a tendência em utilizar o choro como forma comunicativa vai decrescendo. Segundo Wallon, (1995, p. 87), esse processo também está relacionado à estabilidade gradual que as emoções

vão assumindo ao longo do processo de desenvolvimento, com o aumento da atividade intelectual.

O choro é responsável pela liberação de uma tensão emocional que se torna insuportável; o acúmulo da tensão emocional desencadeia a eclosão do choro. O autor descreve as experiências vivenciadas de corpo inteiro no ato de chorar e evidencia o seu caráter de alívio das tensões, que originam hipertonia:

Quanto ao choro, é de experiência corrente o fato de que alivia e relaxa. É a crise benfazeja, cuja vinda é aguardada nos casos de sofrimento agudo. Apenas ele pode relaxar o nó que cerra o esôfago e impede a sua passagem, a garra que aperta o coração e torna os pulsos tensos, a câimbra que imobiliza a respiração. Com os soluços, há uma espécie de liberação caótica de forças aprisionadas, depois um abrandamento progressivo das funções e dos membros. Na medida em que a hipertonia das vísceras se resolve em abalos espasmódicos, os vasos se distendem e de novo o sangue flui à periferia, a respiração se aprofunda e as lágrimas correm, logo silenciosas e calmas, as glândulas segregam, a boca se umedece, a garganta se descerra, a deglutição retorna, os membros relaxam. Como o riso, o choro é uma liquidação da hipertonia. Assim, a emoção, qualquer que seja a sua nuance, tem sempre como condição fundamental variações no tônus e da vida orgânica (WALLON, 1995, p. 74).

No evento em questão, o choro de Felipe provocou uma alteridade na auxiliar que, por sua vez, assumiu a responsabilidade ética em responder a ele. O interessante nesse contexto foi o fato dela convidar a colega do menino, Joana, a participar dessa relação, incluindo-a e inserindo-a na corrente dialógica que se apresentava. Joana aceitou o convite e deu-se uma vivência dialógica sutil, porém bastante afetiva entre os envolvidos, observada atentamente pela auxiliar Carla.

O ato de convidar Joana para *cuidar* de Felipe demonstra que a auxiliar valoriza o acolhimento e que se mostra sensível às expressões e às necessidades emocionais das crianças pelas quais é responsável. Carla, nesse ato, também mostrou para Joana a importância de cuidar, sensibilizando a menina para tal. Joana se envolveu profundamente na função que aceitou, dedicando-se integralmente durante vários minutos a acolher Felipe. O convite à Joana evidenciou que a auxiliar está atenta e disponível para as crianças e, mais ainda, para o grupo e as relações interpessoais que se estabelecem entre elas. Nesse contexto, Carla também pareceu disponível para vivenciar a alteridade presente nas expressões afetivas das crianças, lidando com estas de maneira tranqüila e segura, sem se desestabilizar perante as mesmas.

O choro, sob o ponto de vista walloniano, é algo vital, natural e importante para o equilíbrio das emoções e das funções corporais, tanto orgânicas quanto posturais. Assim sendo, é de suma importância e urgência que a creche reflita e estude sobre o tema, tão presente e afetivo nas relações cotidianas deste espaço educativo. Lidar e acolher o choro são saberes absolutamente imprescindíveis para o trabalho docente na creche. Sendo assim, é importante que a equipe busque estratégias para lidar com os mesmos: não para silenciá-lo, mas para acolhê-lo. Um sólido vínculo de confiança entre adulto e criança pode auxiliar nessa questão, pois ela sente-se segura nessa relação. Incluir momentos de calma, música tranquila, pouca luz, objetos aconchegantes como almofadas, colchões, tecidos, podem ser maneiras de se aconchegar um grupo e, por que não, a equipe também? É possível a equipe lançar mão de situações relaxantes no cotidiano e adaptá-las em seus planejamentos e que isso seja benéfico para as crianças e para os adultos em questão, pois como abordado no capítulo 1, o diálogo tônico emocional existe e é vivenciado por todos.

Comumente observo um intenso movimento por parte da equipe de creches em “acabar” logo com o choro de uma criança. Como o choro mobiliza – e é para mobilizar! –, além das educadoras buscarem silenciá-lo, muitas vezes essa solicitação vem da direção da creche, o que leva a uma tensão geral por parte da equipe para “acabar” logo com ele. Nesse contexto, há pouca escuta e/ou acolhimento do choro e o seu potencial comunicativo se esvai. A responsividade ao choro pode ser tanto em relação a algo pontual, que pressupõe uma compreensão do mesmo, como pode ser o ato de acolher a criança, de acalmá-la, de aconchegá-la com atenção e cuidado.

Nesse contexto, uma reflexão parece fundamental: por que nos incomodamos tanto com o choro? Queremos que ele acabe visando o bem-estar da criança ou por que nós não agüentamos ouvir choro? Se a segunda opção, por que não suportamos o choro? Abordamos o choro como portador de uma função de expressão afetiva e de socialização, conforme Wallon. Assim sendo, será que, silenciando e interrompendo um choro não estaríamos empobrecendo a capacidade expressiva da criança? Mais ainda: o choro é a expressão de uma emoção ou de um desconforto orgânico significativo, o que pode nos levar a refletir se, silenciando-o, estamos, também, causando um profundo mal-estar emocional ou orgânico para a criança. Será que, ao reprimir a manifestação da emoção da criança pelo choro, estamos comunicando a ela que não nos interessamos pela mesma e, mais ainda, ensinado-a a reprimir suas emoções e a considerá-las pouco importantes?

De volta ao evento, a responsividade em relação ao choro de Felipe foi o acolhimento do menino. A auxiliar o aconchegou em seu colo e Joana o acariciou, conforme solicitado por

Carla. Não foi necessário buscar pesquisar a origem do choro, pois que Felipe parecia querer aconchego, o que foi percebido pela auxiliar. Querer acolhimento e aconchego é algo absolutamente legítimo em se tratando de crianças tão novas e longe dos pais ou responsáveis. Disponibilidade para acolher, aconchegar e cuidar da criança parece ser um aspecto fundamental na profissão docente na creche.

Como vimos, o processo de construção dialógica entre o adulto e a criança na creche envolve diversos aspectos. A fala da auxiliar do berçário da creche do IFF, a seguir, traz um dos elementos principais sobre a postura do adulto nesse contexto.

Larissa, uma bebê de 7 meses, está na creche há pouco menos de 1 mês. A auxiliar da turma disse, espontaneamente, que achou interessante o fato dela ter parecido entender quando se pediu para não bater o brinquedo no chão para não acordar o bebê que dormia. A auxiliar disse, em tom reflexivo: “Pedi para ela (Larissa) não bater e ela parou... (pausa) Ela ficou me olhando...!” Aproveitei o tema e perguntei-lhe se ela acha que os bebês a entendem. Ela disse que sim, enfaticamente, e esta é a razão pela qual pontuou que fala com eles. Disse: “Já me disseram que acham estranho eu falar com os bebês, porque eles não entendem...! Eu não acho isso não e é por isso que falo com eles” (caderno de campo, creche IFF, 18/04/11).

O depoimento da auxiliar diz por si só. Parece que, além de ter uma visão da criança capaz de se comunicar, o adulto também precisa considerá-la competente em compreender o que lhe comunicam ou dizem verbalmente para buscar um diálogo com ela.

Como observamos nos eventos anteriores, é possível estabelecer uma relação dialógica com a criança pequena. Façamos agora um contraponto dessa experiência. Foram observados eventos nos quais predominou o tom monológico do educador e, conseqüentemente, o silêncio por parte das crianças. Esse silêncio era quebrado, na maioria das vezes, pela própria equipe. Perguntas retóricas foram bastante observadas, como no evento abaixo, no qual participaram crianças entre 1 ano e 3 meses e 1 ano e 8 meses.

Chegando à sala destinada a atividades manuais e plásticas, a professora perguntou às crianças: “Vamos brincar de massinha?” Enquanto perguntava, segurava já o pote de massinha, mostrando-o às crianças, que estavam sentadas à mesa. Estavam a uma distância entre si que não favorecia as interações umas com as outras. Sem esperar a réplica das crianças, que poderiam não querer brincar com a massinha, a professora disse-lhes: “A massinha é que cor?” Ao que ela mesma respondeu em seguida e enfaticamente: “Amarela!” Seguiu distribuindo às crianças sentadas nas

cadeiras os pedaços da massinha em questão: “Massinha amarela para você, massinha amarela para você...” Até todos terem recebido. Após a distribuição, perguntou: “Quem quer palitinhos?” Sem esperar a manifestação das crianças, ela perguntou, emendando a pergunta anterior: “Quantos vocês querem? Dois? Um, dois!” E foi distribuindo os palitinhos de sorvete: “Dois para você: um, dois!” “E você, quantos quer? Dois? Um, dois!” A sua fala seguiu dessa forma até que uma das crianças disse-lhe, imitando a sua fala: “Um, dois!” A exploração da massinha ocorreu em silêncio, quebrado por vezes pela professora, que dava um comando do que as crianças deveriam fazer com a massinha (Caderno de campo, creche IFF, 28/02/11).

Nesse contexto, haveria possibilidade de escuta das crianças, das suas posturas, suas expressões corporais e do próprio silêncio, o que, no entanto, não ocorreu. Entre a professora e as crianças, no entanto, pareceu ter sido estabelecido um profundo diálogo-tônico, essencialmente pela *entonação* da professora e sua postura corporal.

Freire (2011, p. 111) ensina que é preciso escutar o outro para aprender a falar com ele: “se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*”.

O outro, nesse caso, é a criança. Precisamos *aprender* a falar *com* a criança. Parece que nós, adultos, muitas vezes tendemos a escutar pouco a criança, talvez por considerá-la *infante* e também por vivermos numa sociedade que preza o racional em detrimento das emoções, dos sentimentos e do corpo. Pode ser. Mas disso decorre que atividades nas quais predomina a fala do adulto à criança, *para a* criança e, muitas vezes, *pela* criança. Freire (2009 c, p. 60) propõe uma reflexão que ajuda a ampliar essa questão: “como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo?”.

Qual o sentido da fala dessa professora? Abundante de perguntas retóricas, essa interação parece não permitir réplicas, salvo a criança que, perguntada sobre a quantidade de palitos, respondeu “um, dois”. A professora, nesse evento, falou *pelas* crianças. Suas perguntas retóricas, em si mesmas, silenciaram as vozes das crianças. Freire (2011, p. 110-122) discorre amplamente sobre essa questão e alerta para a diferença entre um espaço silenciado e um espaço *com* ou *em* silêncio. O autor (*idem*, p. 114) pondera que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem

escuta diga, fale, *responda*". A resposta, como abordamos ao longo do primeiro capítulo, pode ser corporal e afetiva, com ou sem palavras.

O monólogo observado leva à reflexão: será que, na verdade, não era para as crianças responderem? E se elas manifestassem que não queriam brincar com a massinha ou com o palitinho? O que a professora iria fazer com seu planejamento? Minha impressão foi a de que as crianças perceberam que não era para responder, ou sabiam que não mudaria nada se elas expressassem o que realmente queriam ou não. Mesmo bem novas, elas parecem perceber e sentir as nuances que envolvem e direcionam as relações que estabelecem e mantêm com cada pessoa e, nesse caso, pareciam já conhecer o “roteiro” e o padrão que acontece nessa sala e com a professora. No caso, as crianças aprendem que devem ficar caladas, prestando atenção em quem fala e o quê fala.

O diálogo tônico emocional esteve presente durante a atividade, principalmente pela expressão facial e pela entonação da voz da professora, que puderam ser percebidas e sentidas mesmo à distância pelas crianças. Como abordamos no primeiro capítulo, esse diálogo é sutil, permeado por conotações afetivas que expressam estados emocionais e psíquicos. A “leitura” do corpo da professora pelas crianças acontece e as afeta. A falta de contato, olhos nos olhos, com as crianças, o tom assertivo, que expressava cobrança, a expressão séria e ausente de um sorriso sequer, o não espaço para a resposta das crianças foram por elas percebidos e isso as silenciou – silenciou as crianças de corpo inteiro. São comportamentos que muitas escolas almejam e ensinam para os alunos da educação infantil, desde as crianças em creches.

O tom de voz da professora, por si só, já continha muitas mensagens nas entrelinhas, que foram percebidas e interpretadas pelas crianças na mesma modalidade, ou seja, sentiram no corpo e foram afetadas por elas emocionalmente. A palavra não era o mais importante nesse caso, mas o tom usado para dirigir-se às crianças. Sobre a entonação, Bakhtin (2003, p. 403-404) esclarece que:

Fenômenos de discurso como ordens, exigências, mandamentos, proibições, promessas (prometimentos), ameaças, elogios, censuras, ofensas, maldições, bênçãos, etc., constituem uma parte muito importante da realidade extracontextual. Todos eles estão vinculados a uma *entonação* acentuadamente expressa, capaz de deslocar-se e estender-se a quaisquer palavras e expressões desprovidas de significado direto de ordens, ameaças, etc. O que importa é *o tom*, separados dos elementos fônicos e semânticos da palavra (e de outros signos). Estes determinam a complexa tonalidade da nossa consciência, tonalidade que serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada nos sentidos) do texto que lemos ou ouvimos.

Wallon (2007) aponta que o bebê vivencia o diálogo tônico emocional desde que nasce, ou seja, seres humanos possuem uma sensibilidade inata para perceber as emoções das pessoas à sua volta; porém é, ao mesmo tempo, altamente influenciado por estas. Nessa perspectiva, o diálogo tônico emocional é profundo e pautado por conotações afetivas que podem deixar marcas no outro, graças ao nível de tensão impresso em seu corpo. Nesse diálogo, portanto, o nível de tensão de um dos “interlocutores” é sentido pelo outro, o que pode deixar marcas prazerosas ou não. No evento em questão, as crianças não têm dois anos ainda, ou seja, estão tendo as suas primeiras vivências e experiências sociais, que poderão influenciar suas estratégias e expectativas sociais.

Lendo e relendo as comunicações afetivas da professora, percebo que teria sido inviável um diálogo nesse contexto e que, na realidade, a professora parecia estar somente de corpo presente com as crianças. Sua postura profissional manifestava a sua concepção produtiva de educação. Ela parecia ciente de sua importância na educação das crianças, no entanto, executava seu trabalho de modo a tornar as crianças produtivas, dirigindo a elas uma enchente de trabalhos diariamente.

A cada momento parece ser importante estarmos escutando o que as crianças comunicam de diversas maneiras para, aí sim, direcionarmos as propostas a elas. Oferecer materiais, espaços, ambientes, por exemplo, e observar como as crianças encaminham suas ações nesses contextos, pode nos dar pistas sobre seus desejos e interesses e, de posse desses elementos, o professor pode partir deles para elaborar uma proposta às crianças ou incluí-los nas mesmas. Muitas creches possuem projetos temáticos ou planejamentos que contém temas e questões que consideram pertinentes apresentar às crianças. Nesse contexto, o professor possui um conhecimento prévio sobre o assunto e elabora uma forma de apresentá-lo à sua turma. O que vale ressaltar é que, em muitos casos, algumas crianças, mesmo bem novas, também podem ter conhecimento prévio sobre determinado assunto ou associá-lo a outro tema, o que pode contribuir com o processo de planejamento do professor e com as interações; enfim, com o ato educativo.

Outra questão que merece destaque no evento da massinha é o fato da professora “ensinar” a cor da massinha e, também, os números. As crianças pareciam desinteressadas na atividade e agiam mecanicamente e de forma pré-programada com o material, sem falar entre si e sem envolvimento com o que faziam com a massinha. Pareciam estar trabalhando; um trabalho no sentido de produzir algo concreto a partir de um movimento mecânico e

monótono: todas em silêncio, sentadas à mesa, sem se olharem, sem se falarem, manipulando a massinha amarela com seus dois palitinhos: um, dois.

Freire aponta um saber para a prática educativa que ele considera indispensável: que o professor “se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (2011, p. 24). E continua: “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (idem, p. 34).

As pistas que levariam ao diálogo estavam presentes no evento em questão – na verdade, *sempre estão* –, porém muitas vezes passam despercebidas pelo adulto responsável pelo grupo.

### 3.2) Práticas educativas e interações

Abordaremos agora questões relativas às práticas educativas e às interações nas creches pesquisadas.

O Artigo 9º das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009) determina que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Em consonância com o que determina esse artigo, a possibilidade de uma educação dialógica na creche pressupõe que o educador dispense uma atenção especial e cuidadosa às interações que ocorrem neste espaço educativo, de modo que as atividades propostas às crianças sejam coerentes. São muitas as interações nesse contexto: entre o adulto e a criança e entre estas com seus próprios coetâneos (inclusive adultos com adultos), entre crianças e adultos com materiais, com espaços, tempos, rotinas, propostas educativas.

Baseada nas perspectivas de uma educação dialógica na creche, a atividade docente e as práticas educativas podem ser tecidas por diversos fios, que se entrelaçam em uma complexa trama de interações que, muitas vezes, se dão corpo a corpo.

Nesse contexto, o adulto, quando for pertinente, pode assumir o lugar de *interlocutor* e de *mediador* da criança com seus coetâneos, com o espaço, com os objetos, com as pessoas à sua volta e, em algumas situações, da criança com ela mesma, mediando a relação da criança com suas próprias experiências emocionais e afetivas.

Na seqüência, trazemos um exemplo que segue no contra-fluxo das relações dialógicas. Tão criticada por Freire (2009.a, p. 116), este é, infelizmente, um exemplo de

concepção de educação, na qual a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados”.

A turma do pré-maternal dirigiu-se à sala de artes e lá as crianças foram divididas em duas mesas, como de costume. Numa, a atividade da pipa, na outra, desenho com giz de cera na lixa. As mesas já estavam com os materiais prontos esperando pelas crianças.

Professora: “Segura, segura o lápis, segura o lápis, Pedro.” (A criança tem um ano e quatro meses).

Observei Pedro com a mão na boca desde cedo, choroso. Ele é o mais novo da turma, mal saiu do berçário e ainda não anda com segurança.

Professora, tirando a mão dele de sua boca, diz: “Pedro cismou de botar a mão na boca!”

Auxiliar diz, contemporizando: “Os dentinhos dele estão nascendo todos de uma vez...!”

A professora, sem responder a auxiliar, disse ao Pedro: “Senta, Pedro, senta direito.” “Segura o lápis!” “Segura direito!”

A professora ficava “vigiando” as crianças: “Desenha!” (repetiu isso várias vezes)

Pedro, choroso e com a mão na boca, tentou sair da cadeira várias vezes.

Professora: “A gente não vai sair da cadeira agora não, tem outra atividade.” (Vale ressaltar que já tinha havido 2 atividades e esta será a terceira seguida) Pedro, choroso, novamente.

Professora, em tom incisivo: “Pedro, a gente não vai descer agora. A gente vai continuar aqui e fazer mais atividades. Tá bom, Pedro?”

A criança não respondeu.

A outra atividade foi com peças de encaixe coloridas, as quais a professora jogou do alto em cima da mesa para as crianças, sem falar nada e saiu. “Vou ao banheiro, tá gente?” Dirigindo-se à auxiliar que cortava pipa.

Pedro jogou várias peças no chão e sorria (se ele não pode sair, pelo menos as peças podem!). As crianças pareceram mais satisfeitas com esse material.

A professora retornou e, ao vê-los jogando as peças no chão, disse: “Não é assim que brinca!”

*Indago: Na escola, quem pode jogar materiais no chão?* (Caderno de campo, creche IFF, 22/08/11).

A professora não considerou o choro e o desconforto de Pedro e o compeliu a realizar atividades seguidas sentado à mesa por um período de 30 minutos – um menino de um ano e quatro meses, que, provavelmente, preferia estar experimentando seu corpo, suas sensações, seu caminhar, seu equilíbrio. Não seria esse, no caso, um aprendizado mais pertinente ao menino que ainda caminhava a passos inseguros? Mais importante do que ele aprender a segurar o lápis “direito”?

Essa questão desdobra-se e, até mesmo, alicerça-se em outra, fundamental: o que é importante ensinar às crianças antes dos 3 anos de idade? Mais além: cabe a palavra “ensinar”? Crianças nessa faixa etária aprendem o tempo todo, pelas suas experiências motoras, sensoriais, emocionais, relacionais... Vivendo e sentindo o mundo. Não seriam esses os aprendizados importantes para essa faixa etária: aprender a conhecer seu corpo, suas potências e habilidades motoras; aprender a vivenciar suas emoções e que é possível buscar um equilíbrio sobre elas; aprender que não estão sós no mundo e que precisam aprender a se relacionar com diversas pessoas? Nessa perspectiva, os aprendizados se dão pelas experiências corporais, sensoriais e relacionais. Se lhes for permitida a vivência dessas experiências, parece que as crianças podem aprender sobre si mesmas na relação com seu próprio corpo e suas emoções, na relação com o outro e na relação com os objetos.

O que é comumente observado em diversas creches, tal como no evento anterior, é a exigência por parte do professor de uma imobilidade corporal massacrante para as crianças, à custa de um desgaste físico e emocional para as mesmas. É a *imobilização da vida que pulsa* em conhecer o mundo, em vivenciá-lo, em experimentá-lo de corpo inteiro, que é silenciada e adaptada a uma sociedade que majoritariamente considera que os aprendizados importantes são os formais e racionais, o que muitas escolas reproduzem desde o berçário.

Para trabalhar com crianças de creche, parece ser fundamental que o adulto esteja ciente de que terá que lidar com uma movimentação corporal e uma afetividade intensa, e que isso exige dela disponibilidade corporal e emocional. Se os cursos de formação tratassem desse tema, não veríamos tantos professores estranhando e se incomodando com a movimentação e a expressividade emocional característica das crianças mais novas, pois entenderiam que faz parte do processo de desenvolvimento da criança pequena conhecer a si e ao mundo de corpo inteiro, afetá-lo e ser por ele afetado. Isso pouparia as crianças de serem contidas, reprimidas e disciplinarizadas no cotidiano da creche.

Freire (2009) denominou de educação “bancária” as experiências educativas que se limitam à transferência de conteúdos, cujos protagonistas são o opressor e o oprimido. Lamentavelmente, essas experiências podem ser observadas com crianças bem novas e até com bebês. Podemos observar crianças oprimidas por coações e pelo autoritarismo dos educadores, o que pode vir a enraizar na criança, no processo de formação da consciência de si, essa condição de oprimida, de passiva, pois sem voz, sem escuta do outro, sem possibilidade de diálogo com o mundo. Freire (2009 b, p. 73-74) alerta aos educadores que seguem essa prática – muitas vezes sem se darem conta disso:

Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar *ser, com* os outros. É con-viver, sim-patizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia.

Mas, em nada disso pode o educador “bancário” crer. Con-viver, sim-patizar implicam comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme.

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação.

Freire não tinha como foco as crianças pequenas em seu estudo, mas, se ele aponta a necessidade da sim-patia, da con-vivência e da comunicação com educandos mais velhos, que dirá na creche! Quanto mais novas as crianças, mais são facilmente oprimidas pelo adulto, que precisa estar atento e disponível para se comunicar e buscar estabelecer um diálogo com ela.

É fundamental sempre estarmos atentos para buscarmos saber o que é realmente importante para crianças com menos de 3 anos aprenderem. Se buscarmos um diálogo com suas manifestações expressivas e afetivas, com suas atitudes, com o que lhes dá prazer e desprazer, alegria e tristeza, interesse e desinteresse, podemos caminhar na direção de apresentar-lhes propostas realmente importantes e, assim, despertar-lhes o desejo de conhecer o mundo. Para tal, precisamos entrar na relação com a criança. Guimarães (2010), durante uma reunião com consultores do PROINFANTIL<sup>12</sup>, pontuou algo que objetiva o papel do professor na educação infantil: “entrar na relação com a criança é ser professor de educação infantil”. Essa é sua função docente maior, ser uma pessoa que é uma referência, uma interlocutora da criança com o mundo, que a auxiliará a aprender a se relacionar socialmente e com o mundo à sua volta.

O evento a seguir mostra a importância de o educador ser o mediador das interações que as crianças estabelecem com seus coetâneos e com materiais.

O espaço no qual as turmas passaram a manhã toda foi o pátio. O chão estava coberto de folhas de revista e havia crianças rasgando, folheando, apontando para imagens do material – a maioria, no entanto, estava mais

---

<sup>12</sup> Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (MEC).

envolvida em se movimentar e explorar o espaço de forma ampla e corporalmente expansiva.

A atividade estava bem “solta”, os adultos conversando entre si, algumas crianças chorando, outras deitadas no chão e pouco envolvidas com o material “revista”.

Após uns 40 minutos, após bastante choro e pedidos de colo, os adultos sentaram no chão e começaram a mostrar as imagens da revista e a prestar atenção às que as crianças mostravam. Fizeram-se, espontaneamente, pequenos grupos de crianças em volta das 3 adultas presentes. A equipe começou a se afinar entre si e a cantar músicas para/com as crianças, interagindo com elas, o que, por sua vez, desencadeou uma maior interação das crianças entre si também. As crianças ficaram mais próximas entre si na medida em que as educadoras se aproximavam delas.

Após esse momento agregador, as crianças começaram a interagir mais entre si e formou-se um pequeno grupo de 3 crianças: Joana (1 a 10 meses); Jade (2 anos) e Pedro Henrique (2 anos). Espontaneamente os três fizeram uma roda no chão, sentados, e Pedro Henrique pegou uma folha de revista rasgada de forma comprida e fina e simulou que tocava violão com a mesma. “Tocava” e cantava *cai-cai balão*. Joana e Jade começaram acompanhar a canção, fazendo os gestos da música e cantando com ele. Os três sorriam entre si e pareciam muito envolvidos na brincadeira.

A auxiliar Patrícia viu que eu estava olhando e escrevendo e foi observar também. Nesse momento, a professora se aproximou de nós, preocupada: “Preciso fazer o registro! A coordenadora pediu para escrever sobre a atividade!”

A auxiliar, sorrindo: “Olha aí!”

Eu: “Eles estão brincando de cantar e o Pedro Henrique está tocando.”

Professora: “Que legal! Vou escrever. A coordenadora disse que é para apresentar o material.”

A professora estava nervosa e me perguntava o que estava sendo trabalhado na atividade de jornal. Disse para ela olhar em volta e ver. Ela disse: “Eu queria que eles rasgassem pra colar... Mas eles ficaram puxando o papel.”

(Caderno de campo, Creche Santa Marta, 11/08/11).

Quanto mais novas as crianças, mais elas parecem precisar de um adulto que seja o mediador para as interações que elas estabelecem entre si e com materiais – ao menos, inicialmente. Isso não significa, no entanto, que os educadores devam buscar “ensinar” todas as possibilidades de exploração dos materiais apresentados, mas apresentá-lo, tal como havia solicitado a coordenadora da creche à professora.

Essa apresentação precisa ser envolvente e cativar o interesse das crianças para o material em questão e, para tal, os educadores podem lançar mão de várias estratégias dialógicas. Não raro podemos observar professores “deixando” algum material para as crianças explorarem sem, contudo, introduzirem o mesmo, ou participarem da experiência com as crianças; como se somente “dar” o material bastasse. Mas não: a criança parece

demandar a nossa presença ativa, junto a ela, dialogando e interagindo com ela. Caso contrário, ela pode se desinteressar pelo material e passar a solicitar a atenção do adulto.

O movimento das educadoras de sentarem-se no chão segurando revistas convidou as crianças a uma interação mais próxima e elas responderam sentando-se junto aos adultos sem serem solicitadas verbalmente para tal. Sentar-se próxima ao adulto com seus coetâneos parece ter um efeito de organização externa e interna para a criança e isso lhe transmite segurança para investir criativamente sobre o material apresentado.

Após esse momento, Pedro Henrique sentou-se no chão e fez-de-conta que a folha da revista era um violão, passando a “tocá-lo” sozinho. Isso atraiu Jade e Joana, que se aproximaram dele para participar da cantoria. Esse foi um momento bastante criativo por parte das crianças, que não foi direcionado pela professora, mas desencadeado por elas mesmas. Parece que, após ter vivenciado um momento de interação com a professora, as crianças sentiram-se estimuladas a estabelecerem suas próprias interações, tanto com as revistas, quanto com seus coetâneos. A partir da atitude de participação do adulto **com** a criança na exploração de algum material, parece que se abrem inúmeras portas de exploração criativa por parte das crianças em relação ao mesmo.

A professora, no entanto, correu o risco de não atentar para a vivência que as três crianças estavam tendo, pois estava detida no que ela queria que elas tivessem feito. Incluir as criações espontâneas das crianças pode ampliar os objetivos formulados pelos educadores. O exercício do profissional, neste contexto, é transitar pelas suas propostas e, ao mesmo tempo, escutar as crianças. Pensar e propor uma atividade com objetivos é essencial para o trabalho com crianças; contudo, em algumas situações, um objetivo cristalizado pode prejudicar a prática educativa, pois corre o risco de nublar o olhar do professor para as criações espontâneas das crianças.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 7) aponta a importância das interações interpessoais na educação infantil, tanto para as crianças, quanto para os professores, e ajuda a dar um acabamento às considerações sobre o evento:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além

disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 7).

Os eventos abaixo trazem três interações dialógicas entre três crianças entre 1 ano e 4 meses e 1 ano e 6 meses. O primeiro ocorreu com as crianças sentadas à mesa, enquanto esperavam o almoço, o segundo na sala de Movimento, ambas na creche IFF. O terceiro evento ocorreu na creche Santa Marta, também com as crianças sentadas à mesa, aguardando o lanche.

Carlos, parecendo estar brincando de produzir som, consigo mesmo: “NÃNÃNÃNÃ!!”

Pedro olhou-o e expressou: “NÃNÃNÃNÃ!!!!!!” Imitando e acentuando a entoação.

Dênis, vendo o evento, embarcou na corrente do diálogo: “NÃNÃNÃNÃ!!”

Os três ficaram se olhando.

Pedro: “NÃNÃNÃ!”

Carlos: “NÃNÃ.”

Dênis: “NÃNÃ.”

Pedro: “NÃNÃ.”

(Caderno de campo, creche IFF, 22/08/11).

Meninos de 1 ano e 4 meses:

Francisco, sentado no chão e sem “direcionar” seu movimento, bate palma 2 vezes, arregala os olhos e diz: “AH!”

Bruno, que estava próximo a ele, sorri para Francisco. Este, vendo a reação de Bruno, fez novamente o mesmo ato, olhando para Bruno, agora. Bruno respondeu, sorrindo. Isso virou um jogo de relação dialógica e repetiu-se 6 vezes. Após isso, os meninos se interessaram por outra coisa. Várias vezes durante a manhã, Rafael se aproximou de Bruno com o mesmo movimento, convidando-o à interação dialógica já conhecida de ambos (Caderno de campo, creche IFF, 29/08/11).

Nos momentos das refeições, no qual as crianças ficam reunidas à mesa, foram observados diálogos sem palavras. Carolina começou a brincar consigo mesma, balançando a cabeça de um lado para o outro, tal como o movimento de “não”. Ao ver isso, Cristian, que estava na outra mesa, fez o mesmo e olhou para Carolina, sorrindo. Ela respondeu, fazendo o movimento. Aos poucos, 5 crianças sentadas à mesma mesa estavam fazendo o mesmo movimento e se olhando. Ficaram fazendo isso várias

vezes, rindo e parecendo estarem se divertindo (Caderno de campo, creche Santa Marta, 1º/09/11).

Os encontros dialógicos apresentados nesses eventos são diferentes dos que nós, adultos, costumamos estabelecer entre nós. São tecidos por sutilezas e baseados em expressões não verbais, porém muito afetivas. Esses encontros dialógicos são inerentes às crianças mais novas nas interações com seus coetâneos. As crianças se entendem. Nós, por outro lado, muitas vezes temos dificuldade em compreender essas iniciativas infantis – mas nem por isso devemos desmerecê-las ou desconsiderá-las.

Nos três eventos anteriores há uma exploração pessoal de Carlos, Francisco e Carolina sobre suas vocalizações e/ou movimento. Assim como eles, as crianças dessa faixa etária se ocupam em produzir e explorar diversos movimentos e sons vocais. O interessante é que, além das explorações pessoais de produção de sons e movimentos, outras características também estão especialmente presentes nas crianças mais novas: a imitação e a repetição, o que pode transformar uma simples manifestação de um som ou movimento em um evento de socialização, de encontros dialógicos e de brincadeira.

Wallon (2007, p. 142) observou que, inicialmente, a criança pequena só é capaz de imitar os movimentos ou sons emitidos à sua frente se ela mesma os souber executar espontaneamente. Graças à capacidade perceptiva, ela reage corporalmente aos estímulos exteriores, o que a torna capaz de imitar determinado movimento ou vocalização.

Nos eventos em questão, ocorrem duas situações importantes, que se complementam: crianças explorando e se apropriando de sons e de fonemas, e, também, crianças que já internalizaram sons e fonemas e podem, assim, imitá-los com facilidade. Parece que ambas situações são possíveis graças à inserção das crianças em um ambiente social.

As crianças demonstraram prazer e grande envolvimento nas interações imitativas que estabeleceram com seus coetâneos nos eventos observados. Pareciam gostar de imitar e de serem imitadas. Para Wallon (2007, p. 142), a criança “só imita as pessoas por quem se sente profundamente atraída ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações há amor, admiração e também rivalidade”. As imitações pareceram ser respostas à expressão do outro, desdobrando-se em um diálogo bastante afetivo entre as crianças.

Algo nos sons produzidos que pareceu especialmente atrair as crianças foi a entonação. Ao imitar o som do outro, as crianças, por sua vez, acentuavam ou enfraqueciam esta entonação, o que desvela que quem imita também pode colocar de si nesta expressão, o

que conduz a novas criações e descobertas de suas potencialidades e possibilidades e, assim, a novos aprendizados.

O ato da imitação e da repetição está, para Wallon (2007, p. 140-141), relacionado ao prazer e à aprendizagem:

O gosto pela repetição, o prazer nos atos ou coisas reencontrados são evidentes na criança pequena. Deve a isso perseverança indispensável para a aprendizagem, ficando a criança por longos períodos tomada por operações puramente lúdicas.

Olhares, sorrisos, gestos, entonações e um prazer lúdico foram os condutores dialógicos nestes eventos, criando um elo não verbal e, no entanto, competente no que tange à comunicação, à compreensão e à resposta. Nesse contexto, o adulto não precisou intervir, nem tão pouco mediar as interações – e, talvez, nem fôssemos competentes como as crianças em entrar na corrente dialógica por elas tão naturalmente e espontaneamente estabelecida.

As interações observadas nos eventos se deram em momentos nos quais as crianças estavam próximas umas às outras, porém sem “terem que estar fazendo algo”, ou seja, em momentos de espera, estavam livres para explorarem sons, movimentos, imitações, repetições e interações de forma autêntica e espontânea. Estes eventos mostram que as crianças precisam de espaços/tempos nos quais possam explorar interações diversas com seus coetâneos e que essas situações estão na base de aprendizagens sociais mais complexas. As crianças apreciaram bastante as situações de imitação e de repetição com seus colegas. Nesse sentido, brincadeiras, tais como “seu mestre mandou” ou imitar os animais, por exemplo, podem ser propostas pelos educadores, nas quais eles também podem brincar com as crianças, imitando-as e sendo por elas imitados.

Os dois eventos a seguir mostram dois papéis distintos assumidos por educadores no cotidiano da creche:

Subi para o solário com a turma de crianças entre 1 ano e 3 meses e 1 ano e 7 meses. São 2 adultos para 15 crianças. Lá, observei que as educadoras se divertiram muito e sentiam prazer em brincar com as crianças. Elas não pareciam preocupadas com um conteúdo pré-fixado, em ensinar algo para as crianças; se permitiram e pareciam sentir prazer em brincar *com* as crianças.

As crianças brincavam com bolas, corriam ou exploravam brinquedos. Bruna, de 1 ano e 4 meses foi explorar o saco de pano dos brinquedos, que estava vazio. Não sei se acidentalmente ou intencionalmente, ela se cobriu

com o saco, mas não consegui tirá-lo de si. Choramingou um pouco e a auxiliar se aproximou, conversando com ela, o que a fez parar de chorar. Em vez de tirar logo o saco, ela chamou as outras crianças, pedindo para elas ajudarem a Bruna. Várias crianças se aproximaram e olhavam curiosas para Bruna dentro do saco. A auxiliar dirigiu-se à Luana, perguntando-lhe: “Luana, cadê a Bruna?” Luana tentou puxar o saco para Bruna sair, mas não conseguiu. Desde o momento em que a auxiliar se aproximou, Bruna não chorou mais, mesmo estando “presa” no saco. Bruna foi tentando tirar o saco, com dificuldade, até que conseguiu. A auxiliar e algumas crianças ficaram observando o processo (Caderno de campo, creche Santa Marta, 14/09/11).

Estávamos na sala-oficina Movimento e Joana, do maternal, chegou à creche. A professora falou a ela, em tom assertivo: “Tira o sapato, Joana” (As crianças ficam descalça nessa sala). Carolina, ouvindo a ordem da professora, sentou-se junto à Joana para ajudá-la e, ao tocar no tênis da Joana, ela começou a reclamar com interjeições. A professora interveio: “Ela não precisa de ajuda! Fala pra Carolina que você não quer ajuda!”. Joana não precisou falar. Carolina, ouvindo a professora, saiu por conta própria de perto da colega e foi sentar-se em outro lugar (Caderno de campo, creche IFF, 17/03/11).

Estes eventos apontam para iniciativas colaboradoras das crianças, desejosas de interação. Nesse contexto, as crianças comunicaram que estão dispostas a se socializarem. Qual, então, o papel que o educador pode assumir diante dessas situações? Parece que o de mediador se afina muito bem, pois que as crianças, quanto mais novas, mais parecem necessitar de um adulto para mediar suas relações com o mundo e com os seus coetâneos.

As crianças também interagem entre si sem a ajuda do adulto, mas, diante de conflitos, a presença do adulto é fundamental. No primeiro momento, seu papel de mediador pode auxiliar a criança a aprender a resolver seus conflitos – pessoais e interpessoais – para que ela passe a ser responsável por resolvê-los sozinha com o tempo.

Segundo Wallon (2007), o estado inicial da consciência não faz distinção entre a realidade interior e exterior do sujeito, que se encontra num estado de simbiose com o meio e com o outro. O processo de socialização na infância, para o autor, permite o processo de individuação da criança, tal como explica Galvão (2005, p. 50): “a distinção entre o *eu* e o *outro* só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais”.

Assim, esta parece ser uma das principais funções das práticas educativas na creche: favorecer, proporcionar, valorizar encontros e interações sociais entre as crianças. Dessa forma, elas podem ir conhecendo a si mesmas, pois que reconhecem o outro e, assim, podem se diferenciar dele. O papel de mediador do educador, no entanto, pressupõe

fundamentalmente que este tenha disponibilidade para interagir e se relacionar com as crianças, o que também lhe demanda paciência.

Na creche Santa Marta, como pontuado na descrição do primeiro evento, a auxiliar aparenta um grande envolvimento e também um prazer na interação com as crianças. Será que, por isso, ela busca convidar as crianças a se relacionarem entre si também? Ela poderia ter simplesmente tirado o saco de Bruna ao ter ouvido a menina chorar; mas, ao contrário, aproveitou essa situação para criar um contexto interativo entre as crianças.

Esse evento mostra que é possível transformarmos situações do cotidiano da creche em momentos de grande potencial relacional entre as crianças. As crianças da faixa etária em questão estão começando a buscar mais interações com os seus colegas, porém ainda brincam e exploram objetos ou situações bastante sozinhos. Trabalhar com crianças entre 1 ano e 2 anos demanda do educador a disponibilidade para mediar relações e em aproximar as crianças entre si para brincarem ou explorarem juntas, em criar situações (ou aproveitar as espontâneas, tal como a situação do evento do saco) nas quais elas interajam, se olhem, se observem, se conheçam.

Outro aspecto relevante do evento observado na creche Santa Marta refere-se ao fato da auxiliar permitir à Bruna que ela fosse responsável por tirar o saco de si, permitindo que ela descobrisse que é capaz de tal feito. Quantas situações semelhantes não são “resolvidas” prontamente pelo educador, que, no caso tiraria o saco de Bruna e ponto final? Aproveitar as situações do cotidiano como propulsoras de aprendizagens diversas, dentre elas, a aprendizagem de se relacionar com o outro, parece ser uma prática relevante no trabalho com crianças bem novas.

No evento da creche IFF, a professora não permitiu a aproximação de Carolina, que queria ajudar Joana a tirar seu tênis - sem explicar as razões que a levaram a essa decisão. Será que a professora não poderia ter perguntado à Joana se a Carolina poderia ajudá-la, sinalizando o interesse dela em fazer isso como algo generoso e bacana; e caso ela não aceitasse de jeito nenhum a ajuda, não poderia ter explicado à amiga solícita que ela está aprendendo e quer tentar sozinha? Atitudes mediadoras exigem uma atenção cuidadosa por parte do educador às sutilezas das interações.

O evento a seguir apresenta uma gama de expressões comunicativas, tanto da criança, quanto da professora. Nesse caso, pelo fato das comunicações da criança não terem sido legitimadas, a possibilidade de um diálogo foi perdida.

Às 9:30 a turma do maternal (crianças de 2 anos a 2 anos e 6 meses) foi para a oficina de artes. A professora dividiu as crianças em 2 grupos, um em cada mesa: um iria explorar a massinha “laranja” e o outro grupo iria desenhar com pilot num papel sobre o final de semana.

Muito silêncio durante as atividades. Após 7 minutos, Denise disse ter terminado de desenhar o final de semana e, ouvindo isso, outra menina, Camila, na mesa da massinha, disse também ter terminado com a massinha, o que, ao meu entender, significou que ela estava dizendo que queria ir para a mesa do desenho ou que já estava saturada da massinha. (É hábito nesta oficina a professora ir trocando uma criança de cada mesa ao mesmo tempo: sai uma, entra outra. Pareceu que Camila, sabendo que sairia uma criança da mesa de desenho, teria um lugar vago lá.) A professora, ao contrário, interrompeu a brincadeira de um menino com a massinha e o levou para desenhar – sem dirigir palavra a ele, mas tirando-o da cadeira. Camila ficou acompanhando a cena com o olhar, mas nada fez ou disse. Ela, então, juntou os pedacinhos da massinha com a qual brincou e fez uma bola de massinha, arrumando o seu material. Levantou-se para entregá-la à professora e disse-lhe: “Terminei!” A professora respondeu-lhe, séria e enfática: “Camila tem que ter calma e esperar.” A menina, então, voltou para a mesa da massinha e a professora em seguida chamou outra criança desta mesa para ir desenhar. Em seguida, chamou a Camila. Camila estava sentando-se enquanto a professora escrevia o seu nome no papel que daria a ela e disse bem alto e de costas para as crianças: “Camila passou onde no final de semana?”. Ao ouvir a voz da professora a menina pareceu ter levado um susto e começou a sair da cadeira, encolhida, de fininho, mas, ao perceber que a professora não estava chamando a sua atenção, sentou-se e tranqüilizou-se, sem, no entanto, responder à pergunta da professora. Parece que, devido ao susto, ela se deteve na entoação da voz da professora e não atentou para o conteúdo da pergunta.

Em seguida, o maternal encaminhou-se para a aula de música com a professora e o pré-maternal chegou à oficina de artes com a auxiliar. Assim que chegaram, pegaram um lego para brincar, mas a auxiliar disse-lhes, calmamente: “Antes de brincar vamos sentar (à mesa)”. Em seguida deu-lhes massinha.

Depois chegou a professora e começou a dar-lhes papel, com o nome de cada criança escrito no topo. Caio, que ainda não havia recebido uma folha, pegou a do seu colega ao lado, ao que a professora, disse: “João, essa folha é sua?! Está com o nome do Rafael! Deixa de ser apressado!”

Caio tem 1 ano e é do pré-maternal (Caderno de campo, creche IFF, 21/03/11).

Wallon (2007, p. 117) afirma que “seria ridículo, com efeito, limitar a significação da linguagem, por exemplo, ao simples fato da fonação e não distinguir gestos, mesmo externamente parecidos, conforme as situações que os motivam e o tipo de resultado aos quais tendem”. Camila utilizou tanto a linguagem verbal, quanto a corporal em vários momentos do evento em questão para expressar-se. Levantar-se da cadeira, por si só, já pareceu significar que ela não queria mais ficar sentada onde estava. Mais ainda: ela verbalizou que havia

terminado, o que claramente reforça o seu desejo de fazer outra coisa, ou de não mais mexer com massinha.

A sala na qual estávamos é espaçosa e possui vários brinquedos e materiais que poderiam ser eleitos pelas crianças para serem explorados espontaneamente. Uma questão nessa creche merece ser destacada para reflexão: as crianças exploram o que é determinado pela professora, salvo os momentos de pátio. Se buscarmos nos aproximar do ponto de vista das crianças, será que elas queriam massinha? Camila, claramente, não mais. Não seria muito mais rico, interessante, divertido e passível de desencadear aprendizagens a exploração e/ou a brincadeira de algo que *elas* escolhessem e se as propostas não chegassem às crianças já prontas? Nesse caso, poderiam ter sido oferecidas algumas opções de materiais eleitos pelo professor, que ele acredita serem importantes para as crianças entrarem em contato e vivenciarem. Dessa forma, as crianças poderiam ter *escolhido* o material, o que provocaria diálogos, interações, acordos e desacordos, encontros.

Outra questão que chama a atenção é a concepção – e o valor - do brincar que permeia as ações dos adultos. Massinha parece não ser brincadeira; mas, sim, “um material adequado para estimular a coordenação motora fina e exercitar uma futura escrita”. A massinha, diversos outros materiais e até brinquedos, são brincadeiras a partir da forma que os utilizamos e que os apresentamos às crianças. Se a atividade for direcionada, cheia de ordens, mecânica e sem prazer, até mesmo a exploração de uma bola pode não ser brincadeira, se for proposta como um exercício mecânico e pouco interativo.

Nesse contexto, é importante ressaltar novamente que o Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 determina que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as *interações* e a *brincadeira* [...]”<sup>13</sup>, garantindo diversas experiências para a criança. Essa lei é clara e direta: a proposta curricular deve ser guiada por brincadeiras e interações, o que aponta a importância das relações e do lúdico nos processos de aprendizagem e de apreensão do mundo.

Apesar da determinação desta diretriz, ocorre que em muitas creches isso ainda não acontece e/ou não é valorizado. Por que será que isso não acontece? Será porque os educadores ainda estão detidos na concepção que dicotomiza aprendizagens de brincadeiras, na qual esta última é considerada algo pouco “pedagógico”? Concepções tradicionais de educação e de infância podem levar os educadores a pensarem assim. Além disso, a grande

---

<sup>13</sup> Grifo meu.

maioria dos cursos de formações de professores de educação infantil somente inclui o brincar na sua grade curricular de forma teórica e não prática. O resultado talvez seja que os educadores estejam com excelentes teorias sobre o tema, mas, no entanto, tenham dificuldade saber a gama de emoções e de aprendizagens inerentes ao brincar. Para saberem sobre o brincar, é preciso revivê-lo, na pele, de corpo inteiro. Se isso não ocorre, a brincadeira na creche pode se transformar em algo “com alguma finalidade” e isso é um passo para que tratemos o brincar como “produtor de aprendizagens” no qual a criança “produz” conhecimento, o que corre o risco de tornar o brincar sistematizado, sem prazer, sem espontaneidade e sem alegria, ou seja, deixa de ser brincar. Esse é um peso que se apresenta por a creche ser a primeira etapa da educação básica e parece que ainda precisamos esclarecer, nesse contexto, o que significa educação de crianças nas creches.

Parece que fomos crescendo e esquecendo o prazer que uma atividade lúdica proporciona. O professor sabe brincar? Talvez as formações de professores devessem incluir brincadeiras práticas no currículo, para sensibilizar e rememorar sobre o prazer e a importância do brincar.

Apesar do privilégio de termos uma profissão na qual é legitimado e solicitado que brinquemos, em diversas formações que ministrei para professores de educação infantil, ao abordar o tema, propus aos participantes que elegessem brincadeiras de que gostavam quando crianças e, em seguida, convidei-os a brincar de algumas. Surpreendi-me com o número de interessados: recorrentemente, menos da metade da turma se interessou em brincar. Já observei, ainda, professoras rindo e fazendo chacota das colegas que brincavam, se arrastavam e rolavam no chão com as crianças, o que as inibia.

Parece ser fundamental ressignificarmos a concepção de educação na creche que considera que as crianças devam permanecer sentadas no chão ou em cadeiras à mesa, realizando “atividades” de coordenação motora fina e esquecendo-se de que a criança vive, sente, cria, conhece, aprende, brinca e interage de corpo inteiro.

## REFLEXÕES FINAIS

### Um convite ao diálogo com a criança na creche

Chama-se de *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras.  
(BAKHTIN, 2003, p. XXXIII)

Diminuir a estranheza entre adultos e crianças no contexto educativo da creche, bem como diminuir a estranheza em relação à função do trabalho docente com crianças pequenas pode ser possível se buscarmos um sentido, como Bakhtin sugere, para essas relações. Esse sentido pode ser conferido na busca pela aproximação do ponto de vista da criança, o que, por sua vez, pode abalar o mecanicismo ainda impregnado em práticas educativas de diversas creches. A vivência mecânica e, assim, com uma potencialidade monológica, da experiência educativa na creche pode ser ressignificada pelo movimento em direção a uma educação dialógica nesse contexto, que pode ter conseqüências favoráveis tanto para as crianças, quanto para o professor, por oferecer um estímulo à sua prática, pois lhe conferirá sentido.

Para as reflexões finais desta pesquisa, vale lembrar o convite de Wallon que abre este estudo: conhecer a criança sob *seu* ponto de vista. Aceitamos este convite e caminhamos rumo à trilha do diálogo com criança, por ser este um precioso instrumento de conhecimento sobre ela. Nesse sentido, há uma aproximação íntima entre o pensamento de Wallon e de Freire, pois ambos postulam sobre a necessidade da aproximação ao contexto, aos interesses e aos pontos de vista do outro: da criança, o primeiro autor, e do educando, o segundo. Dessa interlocução foi possível traçar um caminho para pesquisar o contexto da criança-educando na creche. O percurso em direção às possibilidades dialógicas com crianças de bem pouca idade foi iluminado pelas perspectivas de Freire e Bakhtin sobre a construção do diálogo, nas quais encontramos valiosas pistas – tanto para o objetivo da pesquisa, quanto para o processo da pesquisa em si. Assim, na realização deste trabalho, experienciamos uma íntima relação entre o objetivo do mesmo e o próprio ato de pesquisar, pois ambos ancoraram-se na perspectiva dialógica de Bakhtin.

Alicerçada na concepção que considera a criança capaz de se comunicar por diversas formas, aprofundamos a interlocução entre as teorias dos referidos autores, o que originou a proposta de pesquisarmos as possibilidades de uma educação dialógica na creche. Para tal,

consideramos importante seguir os rastros de pistas deixados pelos autores e nos deparamos com algumas que parecem contribuir para a relação dialógica com crianças na creche.

Percebemos que a disponibilidade e a escuta são pistas que caminham juntas, sendo ambas a base sólida para a construção de um contexto dialógico, por desvelarem a atenção às expressões do outro. As entoações, por estarem sempre na fronteira entre o verbal e o não-verbal, são sensíveis às sutilezas das relações sociais e criam elos de contato entre as pessoas, sendo, portanto, fundamentais para a escuta e a compreensão do que comunica a criança – e, também, do que comunica o adulto à criança. A carnavalização, termo que Bakhtin utiliza para caracterizar o que é adversário da cultura oficial, é uma pista que ensina sobre a importância de acolhermos a expressão dos sentimentos ambivalentes e dos não-ditos das crianças; assim, é fundamental para o processo dialógico na creche, pois convida o adulto a não reproduzir com as crianças o lado opressivo e autoritário da cultura dominante, na qual predomina o discurso monológico. Nesse contexto, apresenta-se a pista alteridade, que traz a questão da diferença e da diversidade entre a criança e o adulto, mostrando, portanto, a importância dele buscar compreender e acolher a expressão e os pontos de vista infantis, entendendo que, pela alteridade, ambos deixam marcas um no outro. Permitir-se alterar ante as diferenças da criança em relação a si, parece favorecer que o adulto busque compreender ativamente o que ela expressa e dar um sentido a essa expressão. O ato de conferir um acabamento e a busca de um sentido às comunicações configura-se como uma pista essencial para o diálogo com a criança, já que as comunicações afetivas e os não-ditos necessitam da atribuição de um sentido por parte do adulto que, como vimos nos eventos do campo, também pode ser conferido incluindo a criança nesse processo. Tendo buscado compreender ativamente e atribuído um sentido à expressão da criança, cabe ao adulto a responsabilidade consequente, pista que marca o estabelecimento do diálogo, sendo um ato ético em relação à criança e à sua comunicação. A amorosidade, proposta por Freire é, para o autor, o diálogo em si, portanto a consideramos como sendo a pista mestre que leva à busca da relação dialógica na creche.

As pistas colhidas nos ajudaram a refletir sobre as possibilidades dialógicas na creche, mas também foram fundamentais para o exercício de pesquisar, para a entrada no campo, para guiar as observações e as análises e reflexões do campo.

De posse destas pistas, sentimos a necessidade de ir a campo para buscar as possibilidades dialógicas no cotidiano da creche. Tivemos como *locus* privilegiado duas creches no Rio de Janeiro, e o fato de ambas se caracterizarem como espaços de formação reconhecidos e por uma proposta pedagógica relevante favoreceu consideravelmente as

análises e reflexões posteriores. A pesquisa pôde, assim, assumir uma dimensão mais ampla graças à ida a campo, pois nos confrontamos com diversas práticas educativas e interações. Durante as observações nos deparamos tanto com situações dialógicas quanto monológicas<sup>14</sup>, que se mostraram bastante influenciadas pelas concepções educativas, pelas rotinas, pelos espaços, pelos materiais e pelas normas vigentes nas instituições. Dessa forma, pudemos constatar que as interações dialógicas no âmbito da creche vão muito além das relações entre o educador e o educando, mas envolvem os contextos relativos a vários não-ditos que constituem o seu cotidiano, como as questões referidas acima.

Em vias de finalizar a pesquisa, estabeleci um diálogo com uma professora de crianças entre 1 ano e 1 ano e 6 meses de idade, em novembro de 2011, que me pareceu pertinente para as reflexões finais. Segue:

- Estou muito cansada! 10 horas com as crianças (devido à dupla jornada) e ainda chego em casa e tenho que terminar os relatórios. E essa turma é muito agitada! Parece que todo mundo tá ligado na tomada!

- São muitos, não é?!

- É, também. Mas eles não param! Eu tento fazer eles sentarem para ouvir história e eles não sentam! Prá parar um pouco, sabe. Mas eles só querem ficar correndo, correndo, correndo de um lado para o outro. Eu fico pulando, balançando os braços com eles. Eu ponho uma música e fico igual a uma doida lá, enquanto eles ficam pulando, rindo e se empurrando. Eles têm que aprender a sentar, nem que seja um pouquinho [...]. Tem hora que a teoria não dá, não.

São as crianças que têm que se adaptar à escola, aos professores e aos planejamentos? A perspectiva de uma educação dialógica na creche propõe que os educadores, as instituições, os espaços, os materiais, etc., possam aprender a se adaptar às necessidades infantis e aos seus interesses, buscando se aproximarem do ponto de vista das crianças. Afinal, não são as crianças que devem estar à nossa disposição; mas, sim, nós, os espaços, os materiais, as práticas e concepções educativas, etc., à disposição delas.

A educação dialógica na creche é uma proposta de inclusão da expressão da criança, de seus interesses, desejos e necessidades nas práticas educativas do dia-a-dia, que são expressos com ou sem palavras. A escuta refinada e apurada de suas comunicações afetivas é a base dessa proposta, pois muitas vezes as expressões podem passar despercebidas dentro do turbilhão de atividades rotineiras, fruto, muitas vezes, de concepções de infância que não levam em consideração que elas se comunicam desde que nascem. O ato de ouvir a criança,

---

<sup>14</sup> Vale ressaltar que entendemos o monólogo como positivo em algumas situações, como, por exemplo, na elaboração das propostas de atividades às crianças; no entanto, parece que a tensão do professor que preza pelas interações dialógicas com crianças é transitar entre as suas propostas e, ao mesmo tempo, escutar as crianças.

nessa perspectiva, é sutil e sensível, consistindo na observação atenta às manifestações afetivas das crianças, no que falam, na contextualização dos atos das crianças, na atenção e no respeito aos seus interesses e necessidades; enfim, a escuta que propomos é abrangente, pois “capta” o sentido das expressões afetivas das crianças por diversos meios.

A não consideração do que comunicam as crianças e a “surdez” em relação ao que expressam, por exemplo, sobre alguma atividade proposta, parece ser um caminho mais simples e menos árduo, guiado pelo mecanicismo das atividades, ou, retomando as palavras de Bakhtin (2003, p. XXXIII): “as partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras”. Parece que, nesses casos, traçar um planejamento, horário por horário, com os objetivos pré-estabelecidos e já delimitados ao que o adulto e a instituição consideram importante para a criança, sem escutá-la, é menos custoso, pois, nesse caso, se dispensa a relação com a criança, ou melhor, nesse contexto se estabelece uma relação autoritária: “eu decido o que é para você fazer e você faz o que eu decidi”. Isso vale tanto nas relações entre educador e criança quanto entre instituição e educador.

Direcionar uma atividade sistematicamente e, muitas vezes, mecanicamente, parece ser a diretriz que guia diversas instituições de creche e práticas educativas para crianças pequenas. Entrar numa relação dialógica com a criança exige um grande esforço e dedicação por parte dos adultos envolvidos na construção do trabalho na creche, pois o diálogo com crianças mais novas é marcado pela sutileza dos não-ditos, das comunicações afetivas, pela intensidade mobilizante de quem quer ser compreendido pelo outro nas suas necessidades; assim, em muitas situações, difere consideravelmente da relação com a qual estamos acostumados entre nós, adultos.

A perspectiva da proposta de educação dialógica na creche é embasada pela construção das práticas educativas e do cotidiano a partir da escuta do que as crianças expressam, considerando-as co-autoras, co-contribuidoras e co-criadoras desse processo. Para tal, parece ser pressuposto que a equipe e a instituição estejam disponíveis para dar acabamento e sentido às expressões das crianças, incluindo ou adaptando o conteúdo dessas expressões ao contexto educativo e ao que se considera importante apresentar a elas.

Aprender a compreender o que expressa o grupo com o qual trabalha ou trabalhará, bem como uma criança individualmente, poderia fazer parte das formações de professores, tal como propõe Freire (2009.c, p. 71):

Outro aspecto fundamental ligado às primeiras experiências docentes das jovens professoras e a que as escolas de formação, se não dão deveriam dar

imensa atenção, é o da formação das professorandas para a “leitura” da classe de alunos como se esta fosse um texto a ser decifrado, compreendido. A jovem professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna.

O tema da formação de professores me é muito caro e pretendo aprofundá-lo em estudos posteriores para, mais uma vez inspirada por Freire, pesquisar como poderia ser trabalhado, dentro de um curso de formação, o olhar dos educadores para a “leitura” das turmas e das expressões das crianças no contexto da creche, assim como pesquisar quais poderiam ser os instrumentos metodológicos passíveis de serem utilizados para apurar a atenção, o olhar e a escuta às comunicações características das crianças pelos adultos.

Essa proposta parece precisar da inclusão do corpo do educador no processo de formação, para que ele possa experimentar e aprender, de corpo inteiro, como se pode vivenciar a escuta às crianças e ao contexto que envolve as práticas educativas na educação infantil, bem como a responsividade consequente às relações estabelecidas. Parafraseando a fala da professora no diálogo trazido para as reflexões finais: tem hora que *somente* a teoria não dá.

É imperioso dedicarmos nossa atenção às escutar as múltiplas comunicações das crianças, para podermos nos aproximar do que vem a ser um contexto educativo que as respeite como *pessoas* em desenvolvimento. Guiados por esse pensamento, esperamos, com esta pesquisa, ter apontado possibilidades de caminhos para um contexto dialógico na creche, que se apresenta de forma bem ampla, estendendo-se desde o diálogo tônico emocional, o diálogo verbal, o diálogo com as manifestações afetivas, até a disposição de móveis e de materiais, a organização das rotinas, as atividades propostas, o projeto político pedagógico, a concepção sobre educação de crianças.

Nesse sentido, vivenciando a escuta e entrando na relação dialógica com elas, podemos também nos aproximar mais e mais do real papel do educador de crianças de 0 a 3 anos, nos assumindo como aprendizes e ensinadores, tal como propõe Freire (2009 c). Agindo assim, talvez possamos estabelecer e experienciar uma educação dialógica com crianças bem pequenas, dentro das particularidades inerentes aos contextos de cada creche. A criança parece aguardar por esse momento, que desvela um grande respeito por ela, pela infância e pelo processo que ela vivencia para se descobrir como pessoa no mundo.

**REFERÊNCIAS**

- AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ARCE, A. Neoliberalismo e a formação de professores para a educação infantil no Brasil: uma análise preliminar. In: LOMBARDI, J.C. (orgs.) Temas de pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BANDEIRA, P. Mais respeito, eu sou criança. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARROS, M. Poesia Completa. São Paulo: Texto Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_ Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.
- CRUZ, S. H. V.; DELACOURS-LINS, S. (orgs.) Linguagem, literatura e escola. Fortaleza: UFU, 2006.
- CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DANTAS, H. et. al., Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- EDWARDS, C. et. al., A cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FALK, J. et. al., Educar os três primeiros anos – a experiência de Lóczy. São Paulo: JM editora, 2004.
- FORMOSINHO, J. et. al., Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.a
- \_\_\_\_\_ Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.b
- \_\_\_\_\_ Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- \_\_\_\_\_ Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2009. c
- \_\_\_\_\_ Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- GALVÃO, I. Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GERALDI, J. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos Bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M; JOBIM & SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.
- GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- GUIMARÃES, D. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIMARÃES, D. Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de Doutorado. Departamento de Educação – PUC - Rio, 2008.
- JOBIM E SOUZA, S. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- KOHAN, W. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. (orgs.) Estudos da Infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- KOHL, M. et. al., Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.
- KRAMER, S. (org.) Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil São Paulo: Ática, 2009.
- KUHLMANN, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.; PALHARES, M. (orgs). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- LAPIERRE, A. et. al., 1987. O adulto diante da criança - de 0 a 3 anos. São Paulo: Manole, 1987.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. A simbologia do movimento – psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artes Médicas: 1988
- LARROSA, J. Imagens do outro. 1998. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 019, pp. 20-28, jan-abr 2002.
- LEBOYER, F. Nascer sorrindo. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 173-182, set.2009 - ISSN: 1676-2584.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB, revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 20/2009.

MONTAGU, A. *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1988.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 1992.

NUNES, M. F. R. et.al. Afinando a orquestra: concepções de linguagem em educação. In: JOBIN E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

NUNES, M. F. R. Programa de Formação, Intervenção e Avaliação em Escolas Comunitárias de Educação Infantil em Municípios da Baixada Fluminense. Relatório abril, 2011 *mimeo*.

PONZIO, A. *A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo, Contexto, 2009.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. (orgs.) *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre, Artemed, 2002.

\_\_\_\_\_. Currículo emergente e construtivismo social. In: EDWARDS, C. et al. (orgs.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Artemed, 1999.

SARMENTO, M. & GOUVEA, M.C. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRISTÃO, F. et. al., *Infância plural – crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

\_\_\_\_\_. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.